



**Margarida Alexandra
Viegas Leitão**

A 140140013

Relatório do Projeto de Investigação

A coavaliação como processo de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico

Relatório da Componente de Investigação de
Estágio III do Mestrado em Educação Pré-escolar
e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Orientador:

Professor Doutor Jorge Manuel Pinto

Janeiro de 2018

**Margarida Alexandra
Viegas Leitão**

A coavaliação como processo de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico

Instituição: Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do
Ensino Básico

Unidade Curricular: Estágio III

Orientador: Professor Doutor Jorge Manuel Bento Pinto

Agradecimentos

A realização deste trabalho não seria possível sem o apoio, suporte e dedicação que algumas pessoas demonstraram de forma incondicional, durante todo o tempo que dediquei à elaboração deste projeto. Por este motivo, gostaria de agradecer de um modo especial a esse conjunto de pessoas:

Ao meu orientador neste projeto de investigação, Professor Doutor Jorge Manuel Bento Pinto, pela enorme disponibilidade demonstrada através de telefonemas, *e-mails* e reuniões regulares. Quero agradecer também porque para além do apoio científico, demonstrou sempre um apoio emocional e de encorajamento face às adversidades que foram surgindo.

A todos os participantes do estudo, pelo empenho e dedicação demonstrada ao longo da minha intervenção.

À minha família, que através de palavras e muita compreensão estiveram sempre presentes, pela paciência e apoio incondicional dispensados durante a realização deste trabalho. Um especial obrigado ao meu companheiro e à minha querida filha, pelo suporte emocional.

Quero ainda destacar a importância da presença eterna da minha querida amiga, companheira e Mãe!

Para concluir queria agradecer aos meus amigos pela compreensão da minha ausência e pelo encorajamento de modo a continuar a minha dedicação a este projeto.

| | |
|---|----|
| Capítulo I – Introdução | 1 |
| Capítulo II – Enquadramento teórico..... | 4 |
| 2.1. Avaliação Pedagógica..... | 4 |
| 2.1.1. Coavaliação..... | 7 |
| 2.2. <i>Feedback</i> | 9 |
| 2.3. Trabalho cooperativo entre pares | 12 |
| Capítulo III – Metodologia..... | 13 |
| 3.1. Tipo de estudo | 13 |
| 3.2. Recolha de dados | 13 |
| 3.3. Análise de dados..... | 15 |
| 3.4. Contexto | 18 |
| 3.5. Procedimentos/ intervenção pedagógica..... | 18 |
| Capítulo IV – Apresentação e análise da intervenção | 21 |
| 4.1. Introdução do projeto na turma | 21 |
| 4.2. Descrição e análise de dados | 24 |
| 4.2.1. Primeira tarefa: <i>O segredo</i> | 24 |
| 4.2.2. Segunda tarefa: <i>Escrita livre I</i> | 27 |
| 4.2.3. Terceira tarefa: <i>A menina gotinha de água</i> | 32 |
| 4.2.4. Quarta tarefa: <i>Escrita sem limites</i> | 36 |
| 4.2.5. Quinta tarefa: <i>O que diz a imagem?</i> | 42 |
| 4.2.6. Sexta tarefa: <i>Escrita livre II</i> | 49 |
| 4.3. Síntese da análise de dados | 53 |
| 4.3.1. Síntese referente à análise de dados do grupo A | 53 |

| | |
|---|----|
| 4.5. Síntese referente à análise de dados do grupo B | 54 |
| 4.6. Balanço do desempenho dos grupos: | 56 |
| Capítulo IV – Conclusão | 59 |
| Apêndices | 65 |
| Apêndice 1- Diálogo introdutório da intervenção..... | 65 |
| Apêndice 2 - Entrevistas aos elementos de cada grupo de trabalho..... | 68 |
| Apêndice 3 – Texto inicial do grupo A, tarefa 1 | 74 |
| Apêndice 4 – Texto final do grupo A, tarefa 1 | 75 |
| Apêndice 5 – Texto inicial do grupo B, tarefa 1 | 76 |
| Apêndice 6 – Texto final do grupo B, tarefa 1..... | 77 |
| Apêndice 7 – Texto inicial do grupo A, tarefa 2..... | 78 |
| Apêndice 8 – Texto final do grupo A, tarefa 2 | 79 |
| Apêndice 9 – Texto inicial do grupo B, tarefa 2 | 80 |
| Apêndice 10 – Texto final do grupo B, tarefa 2..... | 81 |

Índice de ilustrações

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Indutor de escrita utilizado na tarefa 5..... | 43 |
|--|----|

Índice de tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 Tópicos a considerar na análise de conteúdo, nas fichas de autoavaliação e coavaliação | 17 |
| Tabela 2 - Tópicos a considerar na análise de conteúdo, nas fichas de autoavaliação e coavaliação | 17 |

Siglas utilizadas

PE – Professora Estagiária

O objetivo deste estudo prende-se com a análise do trabalho desenvolvido por um grupo de alunos a frequentar o segundo ano, do primeiro ciclo do Ensino Básico, na área do português.

Este trabalho foi desenvolvido num ambiente de trabalho cooperativo entre pares e as tarefas propostas encontram-se associadas ao processo de coavaliação, numa perspetiva formativa, em que o *feedback* tinha um papel de mediação entre os pares.

Neste projeto procuro dar resposta à seguinte questão: será que a coavaliação entre pares contribui para a melhoria da produção escrita?

Neste trabalho, recorri a uma metodologia qualitativa próxima da investigação-ação. Na recolha de dados utilizei a observação direta, documentos, e entrevistas realizadas aos alunos. Na análise dos dados utilizei a análise de conteúdo de modo a categorizar os dados disponíveis.

Através da análise dos dados verifiquei que a coavaliação contribuiu para uma evolução das produções escritas em cada um dos pares estudados. Mostrou ainda que as evoluções dos grupos se ficou a dever à apropriação de diferentes tipos de *feedback* fornecidos.

Palavras-chave:

Avaliação formativa no primeiro ciclo do Ensino Básico; coavaliação no primeiro ciclo do Ensino Básico; *feedback* no primeiro ciclo do Ensino Básico; trabalho cooperativo no primeiro ciclo do Ensino Básico.

The goal of this study is related to the analysis of the work developed by students attending primary education (7-8years old) in the portuguese language.

This work was developed in a cooperative environment between pairs and the proposed tasks are associated with the process of co-assessment in a formative perspective in which feedback had a mediation role among pairs.

In this project i seek to give answer to the following question: does co-assessment between pairs contributes to the enhancement of written production.

In this assignment i used a qualitative methodology related to the investigation-action. In data collecting I used the direct observation, documents and student made surveys. In data analysis utilized the content analysis method to categorize the available data. Through the analysis of data I assed that the co-assessment contributed to the evolution of written productions between studied pairs. It further showed that group developments were due to the appropriation of different types of provided feedback.

Keywords

Formative evaluation in the + first cycle; co-assessment in the Basic Teaching first cycle; feedback in the Basic Teaching first cycle; cooperative work between pairs in the Basic Teaching first cycle.

Capítulo I – Introdução

Este projeto tem como objetivo analisar o trabalho desenvolvido pelos alunos na área de português, num contexto de trabalho de grupos cooperativos. As tarefas que fui propondo enquadravam-se no âmbito da coavaliação, isto porque, tal como menciona Santos, et al (2010), surgem associadas à existência da linguagem como um processo que irá mediar a aprendizagem dos alunos. Neste projeto, o processo mediador é o *feedback*, que surgirá de várias formas de acordo com o decorrer de cada tarefa. Perante tudo isto, surge ainda como objetivo, averiguar qual a apropriação que os alunos fazem dos *feedbacks* dados pelos próprios e recebidos pelo outro par.

As motivações que despoletaram a necessidade da realização deste trabalho com o grupo advêm do período inicial de trabalho com a turma, no qual pude observar que os alunos tinham muitas dificuldades em partilhar o material, as suas ideias ou ajudar os colegas com mais dificuldades de aprendizagem, chegando a esconder os trabalhos que estavam a realizar. Tudo isto, para que os colegas não conseguissem observar ou ler.

Antes de iniciar os ciclos de trabalho anteriormente descritos decidi propor à turma algumas tarefas nas quais os alunos tinham de partilhar materiais. Estas situações tinham como objetivo confirmar as dificuldades de partilha dos alunos. Após a evidência das dificuldades demonstradas, a necessidade de existir uma intervenção nesse sentido tornou-se clara. Isto porque, o trabalho com os outros e para os outros é uma aprendizagem fundamental para toda a vida e para a vida em sociedade. Para além disto permite aos indivíduos, de acordo com Niza (2014), criar relações mais positivas entre os alunos de modo a incentivar o *espírito de equipa, relações solidárias e empenhadas, o bem estar pessoal e escolar*, bem como, *a valorização da diversidade e de coesão* (Niza, 2014, p. 8). O autor defende ainda a melhoria da saúde mental dos intervenientes através do *fortalecimento do eu, do desenvolvimento social, a auto estima, o sentido de identidade própria e a capacidade de enfrentar a adversidade e as tensões* (Niza, 2014, p. 8). Um dos aspetos desta partilha com os outros e o *feedback*, Machado & Pinto (2013), menciona que esta é uma das formas de comunicação mais poderosas que ocorre nos processos de regulação de aprendizagens entre alunos e os professores, mas também entre os pares.

Tendo em consideração o que anteriormente foi mencionado, considero que o trabalho desenvolvido é bastante pertinente.

Os elementos da turma foram organizados em grupos de dois alunos de modo a trabalharem cooperativamente. Estes grupos foram organizados tendo em consideração as dificuldades de aprendizagem de cada aluno. Neste sentido e para uma maior partilha e entreajuda, os grupos foram constituídos por alunos com níveis heterogéneos de aprendizagem. De modo a poder analisar com mais profundidade o que ocorria nos grupos optei por analisar apenas dois deles, que doravante se denominam grupo A e grupo B.

As tarefas que lhes fui propondo, poderiam ter indutores de escrita ou não e, portanto serem momentos de escrita livre. Mediante a tarefa os grupos iniciavam o diálogo para decidir o que escrever e passavam ao momento de escrita propriamente dito. Após esta situação, os grupos reliam as suas produções e tinham duas tabelas (tabelas de autoavaliação) para preencher de acordo com o que tinham ou não presente no texto, por fim poderiam ou não proceder a eventuais alterações. De seguida o grupo A trocava de texto com o grupo B, realizavam assim a sua análise sobre o trabalho dos colegas. Esta análise consistia no preenchimento de duas tabelas (tabelas de coavaliação que correspondiam a uma forma de dar *feedback*), em sinalizar no texto produzido pelos colegas, possíveis propostas de melhoria de escrita, através de sinalética pré-definida com a turma (outra forma de transmitir o *feedback*) e um *feedback* escrito onde explicitavam aos colegas pelo menos um aspeto positivo e outro a melhorar em futuras produções escritas. Por fim, os textos voltavam aos grupos autores para que pudessem analisar todas as informações e sugestões propostas. Mediante isto, os grupos escreviam um texto final, no qual contemplavam as alterações com as quais concordavam.

A obtenção de material para análise foi realizada a partir de seis ciclos de trabalho realizados pelos grupos, cada um integrava uma tarefa com as características descritas anteriormente. Estes ciclos foram planificados de modo a decorrerem um por cada semana de estágio.

Este trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos. Após esta introdução darei início ao capítulo que corresponde ao *Enquadramento teórico* no qual estão referenciadas algumas palavras-chaves que sustentam o desenrolar deste projeto. O terceiro capítulo, chamado *Metodologia*, explicita as bases teóricas nas quais me baseei para conseguir obter e analisar os dados deste trabalho. Segue-se o capítulo designado por *Apresentação e análise da intervenção*, no qual estão descritos detalhadamente os procedimentos

realizados em cada um dos ciclos de trabalho, bem como a sua análise. Por fim, surge o capítulo da *Conclusão*, que pretende obter respostas à questão que está descrita a seguir.

A questão geradora deste trabalho e à qual procuro dar resposta é a seguinte: será que a coavaliação entre pares contribui para a melhoria da escrita?

2.1. Avaliação Pedagógica

A sociedade contemporânea tem atribuído especial destaque às questões relacionadas com a avaliação no espectro pedagógico. Isto porque, esta é considerada como uma forma de recolha de dados essenciais sobre o desempenho dos alunos, possibilita ainda reunir informações que facilitam o processo de aprendizagem e neste sentido melhorar a qualidade da intervenção escolar (Pinto & Santos, 2006).

No entanto, para que o parecer sobre a avaliação anteriormente mencionado possa ser utilizado é necessário que exista uma reflexão sobre a avaliação numa perspetiva construtivista, na qual a aprendizagem não é uma transmissão de conhecimentos, mas considerada como um processo pessoal e complexo de *(re)construção de representações sobre a realidade que nos cerca e sobre os factos culturais de uma geração*. (Pinto & Santos, 2006, p. 7).

Assim, a avaliação é assumida como um *processo de comunicação interpessoal*, que decorrerá numa determinada situação e em que os intervenientes assumirão um papel central e fundamental de acordo com os seus papéis, num determinado contexto. Isto porque, implicará o esclarecimento das suas perceções e das suas perspetivas de forma mútua, o que consequentemente proporcionará um momento de aprendizagem para os intervenientes, mas também irá permitir uma autonomia e objetividade na avaliação. (Pinto & Santos, 2006).

Também Valadares & Graça (1988), fazem referência a uma educação segundo a perspetiva construtivista. De acordo com estes autores:

- A educação deve ser considerada como a forma de proporcionar no aluno o espírito científico que lhe permita a exploração autónoma no domínio da ciência.
- A aprendizagem é um processo pessoal de investigação que proporciona ao aluno uma reestruturação das interpretações que tem sobre o que o rodeia.
- As aquisições realizadas pelo aluno, no decorrer do processo de aprendizagem, são influenciadas pelo tipo de ensino que lhe é proporcionado, contudo, também serão fortemente afetadas pelas características pessoais do próprio indivíduo.

- Embora seja importante que no decorrer do processo de aprendizagem surja a apreensão de novos significados, esta situação não é suficiente.
- O professor assume o papel de facilitador e mediador no processo de (re)organização conceptual do aluno, através de propostas de aprendizagem que criem a necessidade de alterar as suas percepções.
- Determinada aprendizagem só se torna efetiva se tiver como base as relações entre os conhecimentos prévios do aluno e destes com os novos estímulos propostos.

Ainda referente à perspetiva construtivista da aprendizagem, Santos, et al. (2010), consideram que o aluno adquire um papel central, dado que o papel do professor modifica-se e passa a ser responsável por proporcionar ambientes de aprendizagem favoráveis a cada aluno.

Santos, et al. (2010), consideram que para avaliar é necessário que o professor realize um pedido, de forma oral ou escrito, ao qual os alunos deverão responder com a realização de produções. Para a realização destas produções pressupõe-se a existência de regras pré-estabelecidas, bem como, um processo de comunicação eficaz de modo a que o aluno compreenda com clareza o que está a ser pedido. Assim, e de acordo com os autores, a avaliação das aprendizagens enquadra-se na relação social entre o professor e cada um dos alunos. No processo de avaliação o professor cria uma relação entre o que pediu inicialmente e o produto apresentado, mediante esta, forma um juízo avaliativo. Neste sentido, quanto mais próxima for a relação estabelecida, mais positivo será o juízo avaliativo e vice-versa. Este resulta do processo de interações sociais que ocorreram durante a realização do produto pedido. Os autores referem ainda que este juízo avaliativo pode ser utilizado em duas vertentes, para identificar quem sabe ou não o que é esperado; ou pode ser usado com o objetivo de auxiliar o docente e o aluno a identificar as dificuldades e, em conjunto, envolverem-se na sua superação. É neste último sentido apresentado que a avaliação contribui para a aprendizagem dos alunos.

A avaliação desenvolve-se no quadro de todo o processo pedagógico, isto é, nos seus momentos mais formais, mas também no quotidiano da sala de aula (Pinto & Santos, 2006, p. 8). Sendo neste último contexto, aquele em que consideram poder haver maior quantidade de aprendizagens, pois é onde se revelam o maior número de dificuldades. Posto isto, o trabalho neste contexto, de um modo formativo, permitirá a superação das diversas dificuldades que os alunos poderão apresentar. Assim, a avaliação pode ser

verdadeiramente utilizada como um instrumento ao dispor da aprendizagem, para isto, é também necessário relacioná-la com os processos de ensino e aprendizagem.

Ainda de acordo com a perspectiva de avaliação tratada por Pinto & Santos (2006), os erros e as dificuldades apresentadas pelos alunos são fundamentais para que o aluno supere as mesmas. Para tal, é necessário que exista um cuidado, uma atitude analítica e de tentativa de interpretação dos erros e das dificuldades apresentadas pelos alunos. Perante esta situação deve ser possível uma discussão sobre o conceito e as práticas referentes à avaliação formativa, para que, deste modo haja um cuidado relativo à assistência prestada ao nível das aprendizagens. Para os autores, as ideias que surgem em torno da temática avaliação e respetivas funções, permitem a formação de duas categorias: *a avaliação como medida ou balanço dos saberes* (avaliação sumativa) e *a avaliação como um instrumento de regulação pedagógica* (avaliação formativa) (Pinto & Santos, 2006, p. 98). Na primeira forma de avaliação é possível associar uma imagem de uma escola regida pelas questões normativas, na qual a principal preocupação, face à avaliação, é o poder e o controlo exercido relativamente ao desempenho escolar dos alunos, após os tempos que são dedicados às questões relativas com as aprendizagens. No entanto, o segundo modo de avaliação permite a visualização de uma imagem de escola que considera e revela a existência de heterogeneidade, assim sendo trabalha o currículo privilegiando a diferenciação. É também neste quadro conceptual de avaliação, que esta é encarada como um processo no qual existe a produção de informação para ser investida no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda no sentido de diferenciar a avaliação como sumativa ou formativa, Santos, et al. (2010), referem que a primeira é referente aos processos que visam dar resposta às imposições da educação no setor social, de modo a permitir hierarquizar, seleccionar, certificar, entre outras. Quanto à avaliação formativa ou avaliação reguladora, é sugerida pelos autores, como forma proporcionadora do desenvolvimento de processos em que o principal objetivo é a contribuição para a aprendizagem. Consideram que este tipo de avaliação começa a ser encarada como um processo de acompanhamento e regulação do ensino e aprendizagem, tendo como objetivo apoiar a compreensão do funcionamento cognitivo do aluno. Mediante isto, será possível em determinada situação proposta uma intervenção do professor mais adequada às necessidades do aluno. Posto isto, os autores desvalorizam a necessidade de remeter as práticas avaliativas para momentos formais de avaliação, privilegiando os momentos de aprendizagem desenvolvidos no quotidiano da

sala e nos quais o professor deverá estar, por um lado atento aos sinais provenientes dos alunos, compreendê-los e atuar de acordo com os mesmos, por outro lado deverá organizar contextos facilitadores da atividade reguladora nos alunos. Assim e deste modo, permitirá ao aluno ser autônomo no processo da sua própria autorregulação.

2.1.1. Coavaliação

Santos, et al. (2010), consideram que embora ensinar e aprender se localizem no centro do ato pedagógico, *não parecem ser processos complementares de natureza idêntica* (Santos, et al., 2010, p. 84). O ato de ensinar é referente à organização e promoção das melhores condições possíveis, para que exista aprendizagem. Isto acontece, organizando e adequando as propostas de trabalho apresentadas, através de explicações em torno das dificuldades identificadas, de orientação no decorrer do trabalho, de conversas ou palavras motivadoras, da própria avaliação, entre outras. A aprendizagem, em si, é considerada pelos autores, como um processo de apropriação individual de um determinado conhecimento, o que permitirá ao indivíduo compreender o que existe em seu redor. Em suma, *aprender é construir, ensinar é sustentar a construção* (Santos, et al., 2010, p. 84).

Os autores anteriormente mencionados consideram que ensinar e aprender são processos que, embora diferentes, são interdependentes. Neste sentido, o ato de ensinar exige do professor a capacidade de observar de forma astuta o aluno e o que lhe é ensinado, para que sejam tomadas as decisões mais adequadas de modo a proporcionarem a construção das aprendizagens. Santos, et al. (2010), referem a possibilidade de a avaliação ser, ou não, um recurso mediador na construção do conhecimento. Remetem esta possibilidade para a avaliação formativa, adotando esta um papel de mediação entre o ensino e a aprendizagem.

Posto isto, surge a importância de mencionar as tarefas de coavaliação. Nas quais os alunos, enquanto co avaliadores, necessitam de ter uma ideia da tarefa a realizar, pois é através do que sabem que analisam a tarefa realizada pelo colega. Todo este processo, proporciona ao aluno avaliador a aquisição de uma consciência suplementar da tarefa, que advém da avaliação da produção do outro. Isto significa que o aluno realizou uma tarefa de metacognição, sustentada pela reflexão da mesma durante o período avaliativo. Esta é uma estratégia muito sólida e consistente de aprendizagem. Neste contexto, a

linguagem é uma ferramenta muito importante como processo mediador, quer do diálogo avaliativo, quer da própria aprendizagem (Santos, et al., 2010).

As interações inerentes ao processo de coavaliação promovem o aumento progressivo da consciencialização do que se pensa sobre determinada situação, assim como, o ampliar das conceções pessoais e a criação de um distanciamento da experiência imediata, mais especificamente do trabalho realizado pelo colega. Assim, da realização de uma tarefa coletiva surge a apropriação individual de um saber, ou surge a consciencialização do que está em falta para culminar essa mesma apropriação (Santos, et al., 2010).

Se antes de o aluno realizar a tarefa for interpelado para dizer como irá proceder, provocará neste a necessidade do uso da linguagem. O ter de dizer será o mediador de aprendizagem responsável pela compreensão e clarificação da situação em si, irá provocar a clarificação quer dos conceitos envolvidos, quer da própria execução. Este mediador permitirá, através da confrontação de conceitos e ideias diferentes, a apropriação do ponto de vista expresso pelo outro, a sua consolidação e possibilitará o alargamento do ponto de vista do próprio sujeito. Esta antecipação do que irá realizar relativamente à tarefa proposta permitirá ao professor averiguar a existência ou não de dificuldades e qual a sua origem. Todo este processo permite que não seja apenas uma questão de ensaio e erro, mas que seja uma situação baseada na reflexão e, por consequência, com maior apetência ao êxito e significado para o aluno. O facto de o procedimento ser baseado na reflexão, significa que mesmo não estando correto não existirá qualquer problema, pois poderá ser novamente analisado de modo a identificar a causa da incorreção, o que será muito importante para a aprendizagem. Assim e mediante o que é referido, toda a ação do aluno é sustentada e apoiada (Santos, et al., 2010).

Se a acção faz sentido e o seu êxito é antecipado, a realização de tarefas “onde se aprende” com os outros é uma fonte de satisfação pessoal e não de medos e frustrações (Santos, et al., 2010, p. 85).

Todo este processo é, para Santos, et al. (2010), algo que se constrói com os alunos. Não se trata de uma forma única de atuação e também não existirá um momento mais adequado para trabalhar segundo toda esta perspectiva.

Em suma, é necessário ter a consciência de que as tarefas propostas são sempre no decorrer de um processo de aprendizagem inacabado e em construção, assim sendo,

também elas terão uma base de incompletude. É também importante ter a consciência da importância da existência do erro como uma forma de conhecimento que necessita de ser trabalhado e aprofundado. Tudo isto, faz deste processo avaliativo um momento de aprendizagens significativas para o aluno, ao nível individual e também social (Santos, et al., 2010).

2.2. Feedback

O *feedback* é um modo de comunicação com um grande impacto no decorrer do processo de regulação de aprendizagens. Este é igualmente importante e valioso quando acontece entre os alunos e o professor ou quando é proporcionado entre pares. Fernandes (2008), define o *feedback* como um comentário que pode ser realizado através da escrita ou da oralidade por alguém cuja responsabilidade é avaliar. O comentário terá uma mensagem com o intuito de disponibilizar aos alunos informação benéfica que promova a realização das alterações necessárias, melhorando deste modo a forma como pensam, as ideias, bem como as próprias respostas (Machado & Pinto, 2014).

Machado & Pinto (2014) referem que a informação disponibilizada no comentário deve ser organizada de modo a integrar apenas a informação necessária e de forma sucinta. Promovendo nos alunos o desenvolvimento da capacidade de autonomia no sentido em que se interrogarão como alterar a sua prática. Os autores mencionam que é importante desenvolver este tipo de trabalho com os alunos. No entanto, para que o *feedback* tenha o resultado esperado, é necessário que ocorra regularmente, com determinada intencionalidade e de modo contínuo.

Tendo em consideração Santos, et al. (2010), a aprendizagem é considerada como um processo complexo e particular. O erro poderá ser um indicador importante a ter em conta, pois poderá indicar a lógica utilizada e associada à representação de um certo saber que o aluno realizou. Assim, o erro é uma oportunidade de o professor ter acesso a essa lógica e a sua compreensão poderá permitir ao professor, pensar e adequar formas específicas de auxiliar o aluno a reorientar a sua representação, bem como em refletir sobre a sua prática, adequando os contextos de aprendizagem propostos.

Os autores, recorrem às abordagens construtivistas da aprendizagem para evidenciar a importância da compreensão do erro para o desenrolar da própria aprendizagem,

aceitando que o conhecimento só é atingível através da existência de uma mediação entre o saber que o indivíduo já possui e aquilo que produz. Será a analogia social da produção realizada, que dará a informação do que sabe ou não, bem como a indicação dos erros existentes.

Para que o aluno realize uma tarefa tem de entender o que lhe é pedido, pois só assim conseguirá concretizá-la. *Há assim uma relação estreita entre compreensão, acção e produção* (Santos, et al., 2010, p. 63). Perante isto, caso exista erro poderá estar relacionado com qualquer parte do processo e não especificamente do produto realizado. Será importante reforçar a relevância de não se considerar a avaliação como um processo independente da aprendizagem, pois esta situação irá relacionar o erro com a existência ou não de convergência entre o pedido e o produto obtido. Neste sentido, existirá a valorização do produto final, desprezando os processos que o sustentam (Santos, et al., 2010).

Santos, et al. (2010), referem a importância de mudar esta postura, face ao erro, e tentar aproveitá-lo em prol da aprendizagem dos alunos. Assim, será importante que o professor assuma a sua importância e o interprete de modo a compreender a lógica na qual assenta, para o aluno. Posteriormente, e de acordo com a interpretação realizada, uma possibilidade é dar *feedback* ao aluno, de modo a auxiliá-lo na reorientação, para que construa uma nova representação e aja nesse sentido. Os autores consideram que para o *feedback* ter o devido sucesso, é necessário que o professor:

- Domine o processo que permite resolver a proposta, de modo a conseguir desagrupá-lo em diferentes partes;
- Compreenda de que modo, e até que ponto, o aluno consegue lidar com as exigências do processo adjacente à proposta;
- Seja capaz de se deslocar da posição de conhecedor com o propósito de conseguir conhecer a representação que o aluno tem sobre a tarefa.

O dar *feedback* deve ter como objetivo ajudar o aluno a reorganizar a ação. Para tal, é necessário ter alguns cuidados na sua estruturação, evitando comentários direccionados ao autor do produto e juízos de valor. Estas situações não cumprem com o objetivo do *feedback*, cujos efeitos devem ser de regulação das aprendizagens. Poderá, ainda, afetar negativamente a autoestima ou autoimagem do aluno em causa, sendo deste modo mais prejudicial do que benéfico e não cumprindo com o objetivo supramencionado. O *feedback* deve, portanto, ser referente à tarefa, processo e/ou produto, mas nunca ao aluno.

Por outro lado, também é importante dar a oportunidade de o aluno, autonomamente, identificar e corrigir o erro. Estas estratégias fazem com que as aprendizagens sejam mais significativas para o aluno e assim perdurem por mais tempo (Santos, et al., 2010).

É através de questões e pistas que se procura ajudar o aluno a progredir o seu processo de aprendizagem, fornecendo-lhe suporte afectivo e encorajando-o à acção, quer mantendo a actividade na orientação correcta, quer controlando a sua frustração (Santos, et al., 2010, p. 64).

Dar *feedback* de forma adequada é uma tarefa complexa, pois é fundamental que o professor conheça bem o aluno, para que consiga adequar as questões e as pistas (poderão ter de ser mais ou menos desenvolvidas). Neste sentido, é necessário que se criem relações entre aquilo que o aluno já conhece, domina, compreende e é capaz de executar, com aquilo que é necessário para resolver a tarefa.

De acordo com Machado & Pinto (2014), o *feedback* quando associado a outras estratégias torna a avaliação formativa mais eficiente e proporciona aos alunos um verdadeiro melhoramento das aprendizagens. Isto porque, o *feedback* relaciona os processos de aprendizagem, de ensino e de avaliação, sendo ele o facilitador da regulação do ensino e da aprendizagem. Esta regulação sucede através da realização de determinadas propostas de trabalho, que irão proporcionar ao aluno um momento de avaliação e sua contextualização, bem como de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2008).

2.3. Trabalho cooperativo entre pares

Embora não seja algo de novo, atualmente, a temática do trabalho cooperativo surge com regularidade e enfatizada. De acordo com Niza (2012), trata-se de um modelo de aprendizagem que é uma herança com cerca de cem anos deixada por Freinet, entre muitos outros que contribuíram com diversas ideias para a construção do que atualmente existe nesta área.

A cooperação surge, para Niza (2012), a partir de diferentes vocações, papéis sociais e ideias, que, coexistindo, enriquecem e transformam as pessoas. Contudo, refere, que o isolamento individualista impossibilita progressos da inteligência. Assim, Niza, (2012), faz menção a Vygotsky para referir que os alunos realizam as suas aprendizagens, principalmente, através *do convívio cultural com os adultos e com os pares* (Niza, 2012, p. 325), colocando o papel do professor focado na *organização social das aprendizagens* (Niza, Sérgio Niza. Escritos sobre a educação., 2012, p. 325). Neste sentido, embora o docente se afasta do papel das lições formais e da sua posição central, continua a ser indispensável a sua presença e apoio nas experiências dentro do grupo cooperativo para que exista uma *estimulação ativa e permanente* (Niza, Sérgio Niza. Escritos sobre a educação., 2012, p. 67). O autor considera indispensável a participação dos alunos no estudo, bem como nas estratégias de aprendizagem que englobam várias formas de trabalho em grupo de modo a promover as aprendizagens cooperativas. Para além disto, Niza, (2012), evoca Piaget para comprovar a sua crença de que para existir uma evolução do pensamento é necessário que surja algum confronto, identifica-o como sendo a coavaliação.

Surge também um outro aspeto benéfico e com um grande potencial de regulação da aprendizagem do próprio aluno e dos que o rodeiam, que segundo Niza (2012), é a linguagem. Isto significa que é indispensável a existência do diálogo no ensino ao longo da escolaridade.

Em suma, o trabalho cooperativo entre pares proporciona um contexto favorável no qual a coavaliação tenha um papel fundamental.

3.1. Tipo de estudo

Para a realização deste projeto segui uma metodologia qualitativa, próxima da investigação-ação. Isto porque, tal como defende Judith Bell (1997), o trabalho desenvolvido e descrito nesta investigação ficou a dever-se à identificação de uma problemática existente no meu contexto de trabalho. Deste modo, achei interessante para os alunos que aprofundássemos e trabalhássemos a situação-problema, que consistia na dificuldade de partilha, de interajuda e de trabalhar com o outro, ou seja, de contribuir para fazer da turma um grupo colaborativo. Embora tenha desenvolvido vários momentos de trabalho com os alunos, que irei descrever e analisar ao longo deste relatório, é uma situação que não fica consolidada apenas com a minha intervenção. Trata-se de um processo contínuo ao longo da vida escolar e pessoal, esta é *uma característica importante da pesquisa-acção é o facto de o trabalho não estar terminado quando o projeto acaba* (Bell, 1997, p. 21). Assim, este projeto de intervenção, centrado na turma de forma contínua que procurou contribuir para a aprendizagem, configura um trabalho próximo da investigação-ação.

3.2. Recolha de dados

Para a realização deste projeto foram recolhidos vários tipos de dados através das seguintes técnicas: observação, recolha de documentos e entrevistas aos alunos.

Relativamente à observação, existem dois tipos principais, a participante e a não participante. Quanto ao primeiro tipo, Bell (1997), refere que a maior parte das situações subjacentes à observação participante, não apresenta nenhum tipo de estrutura, isto significa que o investigador ao iniciar a sua observação não tem nenhuma ideia inicial do que irá encontrar de forma exata. A autora, menciona também, que nestes casos os investigadores não dispõem de materiais específicos ou estruturados de registo de observação, como por exemplo *tabelas ou listas* (Bell, 1997, p. 141).

Nestas circunstâncias, o sujeito apenas observa as situações com que se depara e regista-as em seguida. Relativamente à observação não participante, a autora infere a necessidade de estabelecer o modo de registo de informação de modo a conseguir identificar os

comportamentos, que tenha determinado aquando do estudo e que serão relevantes para o mesmo. Nesta situação, *é o investigador quem decide o foco da investigação*. (Bell, 1997, p. 143). Para este tipo de observação, a autora menciona a necessidade de serem identificados previamente os objetivos do estudo para que, em função destes, consiga triar os aspetos comportamentais que interessam para a investigação.

No decorrer deste projeto, recorri, tendo em consideração Bell (1997), à observação direta, pois realizei observação dos comportamentos dos alunos e da escuta dos seus diálogos no contexto e em tempo real. Esta teve como principal objetivo averiguar se os alunos faziam o que diziam e o que estava estipulado, bem como conhecer a prática realizada entre os pares e tentar prever ou mediar certos conflitos ou dificuldades ao nível da realização das tarefas propostas. Para além disto, enquadra-se na definição que a autora propõe para a observação participante. Isto porque, enquanto observadora estava no mesmo ambiente que os alunos e era eu a responsável por direcionar e apoiar as suas experiências de aprendizagem. Os registos realizados por mim basearam-se nos comportamentos e diálogos que surgiram entre os elementos dos grupos em função das atividades propostas.

Relativamente à segunda técnica de recolha de dados enunciada anteriormente, a recolha de documentos, Bell (1997), faz referência ao autor Tavares (1964), para explicitar o que é um documento. Neste sentido, é possível encontrar como definição (...) *impressão deixada por um ser humano num objecto físico* (Bell, 1997, p. 91), cuja fonte poderá ser ou não escrita ou impressa. No caso deste trabalho a recolha de documentos que foi realizada consistiu no método de pesquisa central e terá por base fontes escritas pelas próprias crianças.

Por último, a terceira técnica de recolha de dados mencionada foi a entrevista que, de acordo com Bell (1997), possui uma grande versatilidade e flexibilidade. Estas características permitem que durante a sua execução, exista uma maior exploração do tema, bem como o apuramento de possíveis motivações e sentimentos. Isto porque, ao estar diretamente com o entrevistado é possível analisar também a linguagem corporal, podem ainda ser clarificados e desenvolvidos certos aspetos que apenas esta técnica permite. Para a preparação de uma entrevista, a autora, sugere a necessidade de se selecionarem tópicos, as questões e ainda métodos de análise. Devem também ser pensados e considerados o tipo de linguagem, de modo a ser acessível aos entrevistados, os tópicos e a ordem que as perguntas elaboradas devem seguir, bem como o tempo

disponibilizado para esta situação. Tendo em consideração Bell (1997), existem dois tipos principais de entrevistas. As *entrevistas completamente formalizadas*, nas quais os entrevistadores seguem se forma rígida o guião, enquanto que nas *entrevistas completamente informais* o formato é totalmente definido pelo entrevistado. Existe ainda um tipo de entrevista denominado por semiestruturadas, este tipo de entrevista permite uma grande flexibilidade ao entrevistado para falar ou expressar opiniões, tendo também o entrevistador muita liberdade para alterar a ordem dos tópicos a abordar e assim proporcionar uma maior fluidez na conversa.

No caso deste trabalho, a entrevista realizada tinha como objetivo confirmar as minhas observações, aprofundar com os alunos as dificuldades encontradas e, ainda, o que sentiram ao trabalharem em grupos de dois. Queria ainda tentar compreender a opinião dos alunos sobre a aquisição de novas aprendizagens, bem como a existência ou não de benefícios ao trabalharem com o outro. Neste sentido, tinha preparado tópicos que gostaria de abordar durante as entrevistas, mas não uma estrutura com questões que pudessem restringir as respostas ou opiniões dos alunos. Perante esta situação fui elaborando as questões em função dos temas e dos discursos apresentados pelos alunos. Assim, posso dizer que as entrevistas realizadas enquadram-se entre o *ponto completamente estruturado e o ponto completamente não estruturado do continuum de formalidade* (Bell, 1997, p. 121), são portanto entrevistas semiestruturadas. Com estas pretendia proporcionar aos alunos um momento de conversa e de escuta ativa sobre o que aquelas crianças tinham para me dizer e sobre o que sentiram de positivo e menos positivo no decorrer deste trabalho.

3.3. Análise de dados

Para a análise de dados Bell (1997), faz referência ao autor Bassey (1981), para justificar a importância e utilidade das investigações realizadas por investigadores individuais, cujos trabalhos são limitados pela questão temporal. A autora refere a existência de um caráter utilitário para a instituição e/ou para a resolução de um problema em particular. Ora neste tipo de estudos valorizam-se o *estudo descritivo e avaliativo de acontecimentos pedagógicos únicos* (Bell, 1997, p. 158).

Machado & Pinto (2013), recorrem a Bardin (2009), para mencionar que a análise de conteúdo se trata de uma técnica cujo objetivo final visa categorizar a informação para que existam indicadores importantes, com real utilidade perante os objetivos delineados para a pesquisa. A informação a ser tratada poderá ser referente a algo dito ou escrito. Referem ainda que é possível, por parte do investigador, interpretar os resultados da investigação, relacionando-os com o *contexto de produção do documento e os objetivos do autor que o elaborou* (Machado & Pinto, 2013, p. 81).

Em suma, a análise de conteúdo é o tratamento dos materiais recolhidos no decorrer da experiência vivenciada pelo investigador procurando descrever e interpretar o sentido das experiências empíricas (Henriques, 2014).

Ainda de acordo com Henriques (2014), a análise de conteúdo apresenta alguns pressupostos, tais como, o facto de ser considerada uma técnica e não um método, e o facto de recorrer ao procedimento normal de uma investigação qualitativa, utilizando o confronto entre as referências que o investigador detém com o material que obteve através da sua experiência. Isto implicará a existência de uma *dimensão descritiva*, que é referente ao material empírico, bem como, uma *dimensão interpretativa* que advém das interrogações do investigador relativamente a um determinado objeto de estudo.

Machado & Pinto (2013), fazem menção a algumas variantes de análise de conteúdo apresentadas por Bardin (2009). Estas são a *extensiva*, que contempla a análise de uma grande quantidade de informação de acordo com a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo; e a *intensiva*, que implica a análise de um pequeno número de informação de forma complexa e pormenorizada. É esta última variante da técnica abordada que foi utilizada para a análise dos dados recolhidos no decorrer deste projeto de investigação. Isto porque, efetivamente, a análise da informação foi tratada de forma pormenorizada e complexa.

Como forma de obter rigor na análise de conteúdo, surgiu a necessidade de criar um conjunto de categorias de forma a tratar os dados e analisá-los de forma coerente, tendo sempre por base os objetivos da investigação. Para tal, criei as tabelas 1 e 2 (ver página 17), com estas surge também a tentativa de diminuir a subjetividade inerente à técnica utilizada. Através da sua exploração, foi possível obter alguns resultados a interpretar, bem como algumas conclusões relativas à investigação.

As tabelas que se seguem foram, também, contempladas nas fichas de autoavaliação e coavaliação. Com esta situação pretendi ajudar os alunos a estruturar a informação que deveriam verificar nos textos. Esta informação foi definida com a turma, sendo que as categorias presentes na tabela 1 foi designada com os alunos e ao longo deste trabalho como sendo as características essenciais e a englobar nas produções escritas.

Tabela 1 Tópicos a considerar na análise de conteúdo, nas fichas de autoavaliação e coavaliação

| Temos? | Sim | Não |
|-----------------|------------|------------|
| Personagens | | |
| Sítio ou espaço | | |
| Tempo | | |
| Assunto ou tema | | |
| Título | | |

Tabela 2 - Tópicos a considerar na análise de conteúdo, nas fichas de autoavaliação e coavaliação

| Assinalámos? | Quantos? |
|----------------------------|-----------------|
| Erros ortográficos | |
| Pontuação | |
| Palavras que faltam | |
| Palavras que substituíamos | |
| Ideias que faltam | |

Em síntese, a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados, que de acordo com as suas características e o tipo de informação recolhida no decorrer do projeto, é a mais indicada para esta investigação.

3.4. Contexto

A escola na qual decorreu este projeto insere-se num Agrupamento de Escolas de Setúbal. A sua localização permite acolher uma população jovem bastante variada.

O edifício escolar, que os alunos do primeiro ciclo frequentam, é composto por um andar térreo e um primeiro andar. Este último era composto por oito salas para os alunos de primeiro ciclo, sendo que existiam duas turmas de cada ano escolar em frequência letiva. Para além da sala de professores existia um espaço utilizado para a realização das atividades experimentais desenvolvidas na área curricular de Estudo do Meio. Neste mesmo andar e junto ao elevador, situava-se a Unidade de Autismo. No piso inferior existiam as salas dos grupos de pré-escolar e o refeitório.

A turma na qual desenvolvi este projeto era composta por vinte e dois alunos a frequentarem o segundo ano do primeiro ciclo do Ensino Básico. Destes, dois tinham necessidades educativas especiais (NEE's), frequentando a unidade de autismo existente na escola. A presença destes alunos era diminuta e nenhuma das tarefas propostas por mim foram desenvolvidas pelos mesmos. Isto porque, os alunos quando vinham até à sala acompanhados pelas profissionais da unidade traziam propostas adaptadas e individualizadas de trabalho para cada um destes alunos.

Existiam dois alunos que, por apresentarem algumas dificuldades generalizadas em acompanhar o ritmo letivo, estavam a ser acompanhados por um docente, fora do contexto da sala, uma vez por semana durante quarenta e cinco minutos. Estes alunos não tinham currículo adaptado, e de acordo com as indicações dadas pela docente titular de turma, realizaram as tarefas propostas por mim sem adaptações.

De um modo geral, os alunos desta turma eram bastante autónomos, relativamente à gestão dos materiais (como por exemplo a recolha e distribuição de manuais, cadernos, entre outros), bem como nas deslocações à casa de banho.

3.5. Procedimentos/ intervenção pedagógica

Os alunos foram organizados em grupos de trabalho, constituídos por dois elementos. Para esta organização contei com o apoio e conhecimento que a professora titular tinha

da turma. Isto porque, o meu objetivo era criar grupos de trabalho heterogêneos relativamente às aquisições na área do Português. Isto quer dizer, que os alunos de cada grupo apresentavam diferentes níveis de desempenho nesta área curricular.

Toda a turma realizava os trabalhos propostos, embora para efeitos de análise mais fina tenha escolhido dois grupos. Para os diferenciar ao longo do trabalho refiro-os como sendo o grupo A e o grupo B.

O projeto desenvolveu-se ao longo de seis semanas, considerando assim a existência de seis ciclos de trabalho, um por cada semana. Cada um dos ciclos implicou três momentos de trabalho, distribuídos, um em cada dia de estágio.

- Primeiro momento de trabalho:

1. Eu apresentava a proposta de trabalho que poderia ser uma produção de escrita livre ou com a indicação de um indutor de escrita.
2. Os elementos de cada grupo conversavam sobre as suas ideias, opiniões, sugestões e tomavam decisões para dar início à escrita.
3. Um dos elementos do grupo (que era rotativo) escrevia o texto, mas sempre com a presença e apoio do colega de trabalho.
4. Os alunos faziam uma leitura conjunta e atenta do texto.
5. Após a leitura, preenchiam a ficha de autocorreção.
6. Por fim, podiam ou não realizar alguma alteração no texto original.

- Segundo momento de trabalho:

1. Os grupos trocavam de textos, ficando o grupo A com o texto escrito pelo grupo B e vice-versa.
2. Liam atentamente a produção escrita.
3. Assinalavam no texto as sugestões de melhoria com a sinalética acordada entre a turma e disponível na página 22.
4. Preenchiam a ficha de coavaliação.
5. Escreviam em grupo o *feedback* de modo a transmitirem aos autores do texto um aspeto positivo do seu trabalho e que, portanto, deveriam manter e um outro aspeto que deveriam melhorar ou evitar em situações futuras.
6. Os textos originais voltavam aos grupos responsáveis pela sua escrita, acompanhados de toda a documentação preenchida até ao momento.

- Terceiro momento de trabalho:
 1. Neste terceiro momento os grupos tinham sempre o seu próprio texto com as tabelas de autoavaliação e coavaliação, o *feedback* e a sinalética presente na produção escrita.
 2. Os alunos analisavam toda a informação respeitante ao seu texto.
 3. Em grupo chegavam a acordo sobre o que deveriam ou não mudar/aceitar das sugestões existentes sobre o seu texto.
 4. Por fim reescreviam o texto, igual ao original ou com as alterações que considerassem adequadas, propostas pelo outro grupo.

Capítulo IV – Apresentação e análise da intervenção

4.1. Introdução do projeto na turma


As tarefas propostas à turma foram sempre no âmbito da construção de textos. Em certas tarefas eu apresentava um indutor para dar início à escrita, mas por vezes deixava com os alunos toda a responsabilidade e liberdade de criarem os seus textos. No entanto e como não existem liberdades incondicionais, também os grupos tinham algumas regras transversais a todas as produções escritas. Estas regras foram co-construídas com os alunos, estes tiveram o seu tempo para manifestarem opiniões ou sugestões. As regras foram implementadas após serem aprovadas por unanimidade. Ao longo do trabalho refiro-me a estas regras como as *características* necessárias, essenciais ou acordadas com o grupo a serem englobadas nas suas produções escritas. Inicialmente, definimos cinco características essenciais à produção escrita: título, personagens, sítio/espço, assunto/tema e o tempo da ação. Com a turma falámos sobre o seu significado e a relevância que têm para a construção e perceção de um texto.

Abordámos também questões como a pontuação, fizemos uma revisão sobre a função de cada sinal de pontuação conhecido, a sua importância para a leitura e compreensão do texto. Também não poderia faltar um reforço sobre a importância da organização das ideias entre os elementos de cada par, de modo a conseguirem escrever textos estruturados em três momentos: inicialmente deveriam apresentar sucintamente as personagens e o contexto, seguidamente surgiria a descrição das ações e acontecimentos, por fim, o texto deveria ter explicado como tudo termina, isto é a finalização da ação da história. Numa fase inicial, decidi que não seria relevante complicar a estruturação do texto com nomenclaturas, no entanto, no decorrer do trabalho realizado com a turma senti a necessidade de reforçar fortemente a importância da estrutura textual, bem como os seus nomes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Antes de iniciar o projeto com os alunos, que descrevo neste trabalho, apresentei-o à turma e em conjunto, explicitámos que ninguém sabe tudo, mas que todos juntos e em conjunto podemos aprender muito mais e chegar mais longe. Por isto, iriam trabalhar em

grupos de dois, alargando ainda mais o campo de entreaajuda e de aprendizagem, pois teriam de interagir de modo a identificar o que poderiam melhorar.

No seguimento do que referi anteriormente, apresentei à turma as tabelas que iriam preencher após cada produção escrita, tabela 1 e 2. Falámos sobre cada aspeto a preencher, o que corresponde ao que anteriormente mencionei, ficando em falta os erros ortográficos, palavras ou ideias que pudessem estar em falta, e palavras que substituiriam. Para além das tabelas que cada grupo preenchia sobre o seu texto (ficha de autoavaliação) e sobre o texto do outro grupo (ficha de coavaliação), deveriam também assinalar no texto dos colegas o que deveria ser alterado, assim criámos uma sinalética que ficou exposta na sala através de uma cartolina:

| Símbolo | Significado | Observações |
|---|------------------------------|--|
| ----- | Palavra impercetível | Foi necessária a criação destas duas possibilidades, pois logo na realização do primeiro texto surgiram dúvidas relativamente à caligrafia, pelo que não era conclusivo a existência de erro ortográfico ou não. Para a minha análise irei referir-me a estas palavras como incoerências ortográficas. |
|  | Palavra com erro ortográfico | |
| X | Falta de sinal de pontuação | _____ |
| // | Sugestão de parágrafo | _____ |
| O | Palavras que faltam | _____ |
| ... | Ideias que faltam | _____ |

Por fim, os grupos deveriam escrever um *feedback* sobre a análise realizada ao texto dos colegas. Para isto, deveriam enumerar um aspecto positivo, que fosse importantes os colegas manterem em produções escritas futuras, bem como um aspecto a melhorar/desenvolver nos próximos textos.

Depois das análises anteriormente mencionadas, os autores dos textos recebiam as suas produções e ao analisarem as sugestões do outro grupo tinham a oportunidade de alterar ou não o texto, no processo de reescrita do texto.

Em suma, os grupos escreviam os seus textos de acordo com as indicações mencionadas anteriormente. Após esta escrita, deveriam ler, analisar e preencher as tabelas de autoavaliação. Antes de trocarem de texto com o outro grupo podiam realizar alterações no texto original. Ao trocarem de texto com o outro grupo deveriam ler, preencher a tabela de coavaliação, assinalar no texto sugestões de melhoria e escrever o *feedback*. Por fim, os textos eram devolvidos aos autores em conjunto com as fichas de coavaliação e autoavaliação. Neste momento, os grupos tinham de analisar toda a informação disponibilizada pelo outro grupo e reescrever o texto, tendo a liberdade de aceitar ou não as sugestões propostas.

Embora o projeto tenha sido apresentado à turma de forma gradual, integrada e participada pelos alunos, no início de quase todas as tarefas senti a necessidade de abordar alguns temas ou situação com os alunos. Esta necessidade surgia em função dos resultados escritos ou comportamentais observados por mim. Relativamente à análise de dados que apresento neste capítulo, considero importante clarificar duas situações. Sempre que me referir ao número de linhas que compõem o texto dos alunos incluo o título e, na maior parte das situações, recorri à expressão *incoerências ortográficas* para me referir a palavras com erros ortográficos e impercetíveis.

4.2. Descrição e análise de dados

4.2.1. Primeira tarefa: *O segredo*

- A introdução da tarefa que irei descrever vem na sequência da temática abordada nas aulas anteriores, ou seja, continua a sugerir o tema *A amizade*, agora com o título *O segredo*. Na ficha entregue, os alunos encontram o título anteriormente referido e uma frase à qual têm de dar continuação. Assim, nesta tarefa os grupos teriam de respeitar um título, um tema/assunto e escrever algo que se coadune com a frase que se apresenta de seguida: *Era o segredo do meu melhor amigo, mas seria difícil guardá-lo, uma vez que...*
- Durante a primeira semana de estágio, o trabalho desenvolvido com os alunos teve como base a leitura e a análise da história *A girafa que comia estrelas*. No decorrer deste trabalho foram também interpretadas as relações existentes entre as personagens, nomeadamente a amizade.

➤ Texto do grupo A

Não esquecendo que o título e o assunto/tema já estava na ficha distribuída, o grupo integrou na produção escrita personagens e o sítio/espço.

Não está presente indicação do tempo em que decorre a ação.

No texto deste grupo são observáveis trinta e uma incoerências ortográficas.

Os alunos escreveram o seu texto junto do término da frase que dava início ao mesmo, no entanto, não sugerem um encadeamento lógico ou em função da mesma. Não utilizaram nenhum sinal de pontuação, sendo que o texto é composto por uma frase única. Ainda assim, a leitura desta produção textual permite verificar uma preocupação em introduzir os elementos em falta (personagens e o sítio/espço) pois escrevem vários nomes de intervenientes da história, de certo modo parece uma enumeração, como por exemplo: *e vai outra amiga chamavase M e vai outra amiga chamavase L e vai um amigo (...)* e a expressão que se segue dá indicação do sítio onde decorre a ação: *(...) e adoramos éla e paçase na sala (...)*. Se o grupo tivesse recorrido à pontuação teria conseguido dar um sentido mais claro às suas ideias.

- Autoavaliação (grupo A):

No preenchimento das tabelas, o grupo refere ter no seu texto personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema e título. Assim, consideram que o seu texto tem todas as características indispensáveis.

Quanto aos erros ortográficos dizem ter identificado uma palavra e indicam ter uma para substituir no texto inicial. O grupo menciona também que a produção escrita necessita de dois sinais de pontuação, no entanto o texto inicial não sugere a realização desta alteração.

- Coavaliação (grupo B):

Nas tabelas para a coavaliação, o grupo B indica a existência de personagens, assunto/tema e título. Mencionam também a ausência de sítio/espço e tempo da ação.

Na tabela não identificaram nenhum tipo de incoerências ortográficas, ou pontuação que devesse ser acrescentada. Contudo, no texto do grupo A, identificou três palavras que não consideravam perçetíveis e utilizaram o símbolo de erro ortográfico numa outra palavra mas não o terminaram (posso referir que a palavra está bem escrita *que*).

No *feedback* escrito o grupo refere não ter percebido algumas palavras e dá os parabéns pelo resto do texto escrito.

- Comentários:

Para um primeiro texto considero que a experiência foi positiva, isto porque, o grupo conseguiu integrar personagens e um sítio/espço no qual decorre a ação.

Relativamente ao preenchimento das tabelas de autoavaliação pelo grupo A, é visível a atenção dedicada à forma como as palavras se encontram escritas e à pontuação do texto. Quanto às tabelas de coavaliação preenchidas pelo grupo B, deram maior ênfase às questões ligadas com a estrutura do texto, isto é, a existência ou não de personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema e título. Esta possibilidade surgiu pelo facto de os alunos do grupo B terem assinalado palavras no texto do grupo A, no entanto a tabela disponível para assinalarem a presença de *erros ortográficos*, *falta de pontuação* ou *palavras a substituir* indicaram o algarismo zero.

No texto final, o grupo A alterou uma palavra considerada não perçetível, tendo esta ficado escrita incorretamente (*devem* substituíram por *devião*). O restante texto foi uma cópia integral do texto inicial, tendo ignorado as restantes palavras assinaladas pelos elementos do grupo B. Neste sentido, o grupo parece ter tentado realizar algum tipo de

correção sugerida, mas de forma incompleta e incorreta. Com isto, considero que o processo proposto terá ajudado a melhorar o texto do grupo, pois os alunos tentaram melhorar a sua produção escrita.

➤ Texto do grupo B

Recordando novamente que o título e o assunto/tema já estava na ficha distribuída, o grupo integrou na produção escrita personagens e o sítio/espço.

Não está presente indicação do tempo em que decorre a ação.

O texto deste grupo apresenta dezasseis incoerências ortográficas.

Os alunos escreveram o seu texto junto do término da frase que estava na ficha começando por fazer referência a um segredo, ou seja, deram continuidade à temática, tal como é possível observar:

(...) que A M tinha um segredo que gostava da belaza.

Contudo, o texto é constituído por seis frases que não apresentam relação entre si, começam todas com letra maiúscula e ocupam cada uma delas uma linha, mas o grupo não utilizou nenhum sinal de pontuação, por exemplo:

E a Maria tinha uma burraxa pecadida

A I gosta de brinca com a c

- Autoavaliação (grupo B):

Nesta situação o grupo B considerou que tinha personagens, sítio/espço, assunto/tema, título. Mencionaram que não tinham colocado nenhuma marca temporal. Também indicam não existir nada a acrescentar, tais como sinais de pontuação, palavras ou ideias.

- Coavaliação (grupo A):

Este grupo considerou que o texto estaria completo com personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema e título.

Na tabela de coavaliação apenas identificaram cinco palavras com nomenclatura de erro ortográfico. No texto assinalaram dez incoerências ortográficas, das quais cinco seriam palavras impercetíveis e as restantes erros ortográficos.

O *feedback* escrito baseou-se em explicar o que deviam alterar no texto como por exemplo, *(...) mas esquesesde as letras grandes do nomes (...)*, reforçam positivamente o trabalho realizado pelo grupo e o quão tinham gostado do trabalho.

- Comentários:

Poderá ser precipitado mencionar, nesta fase inicial da análise de dados, que o grupo B na autoavaliação aparenta ter consciência do que são cada uma das características de um texto (personagens, sítio/espço, assunto/tema, título/tempo). Isto porque, nas tabelas para autoavaliação do texto o grupo preencheu corretamente cada um dos tópicos mencionados, enquanto o grupo A não indicou corretamente o tópico relativamente ao tempo. O grupo A aparenta um maior foco de atenção para os erros ortográficos, isto porque, utilizaram as tabelas, a sinalética para indicar no texto o que deveria ser alterado e ainda recorreu ao *feedback* escrito para reforçar esta questão dos erros ortográficos.

No texto final o grupo realizou alterações em oito das dez palavras, no entanto três destas palavras continuam escritas de forma incorreta. O grupo alterou ainda a letra inicial dos nomes próprios que estavam com letra minúscula e que tinha sido uma das considerações realizadas pelo grupo A no *feedback*.

Relativamente à coavaliação realizada pelo grupo A será interessante verificar a falta de apropriação que ainda existe entre os alunos e as ferramentas (tabelas) disponibilizadas para a realização da coavaliação e autoavaliação. Tendo em conta que a tabela de coavaliação tem espaço designado *erros ortográficos*, o grupo colocou as cinco palavras identificadas como tendo erro ortográfico no espaço mencionado anteriormente, as restantes palavras poderiam ter sido incluídas no espaço *palavras que substituíamos*, mas apenas estão assinaladas no texto.

De um modo geral, considero natural as dificuldades e incoerências encontradas na realização dos textos, pois os alunos não estavam habituados a produzir textos que se afastassem da sua realidade. Semanalmente os alunos escreviam sobre o que tinham feito durante o fim de semana, o que implicava uma descrição dos acontecimentos verificados no seu quotidiano.

4.2.2. Segunda tarefa: *Escrita livre I*

- Nesta tarefa os grupos tinham total liberdade na construção dos seus textos, no entanto deveriam englobar personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema e um

título adequado ao texto produzido. Com esta proposta, pretendia observar o comportamento dos alunos face ao facto de não serem condicionados por indutores da escrita.

- Ainda antes de iniciar esta segunda tarefa conversei com toda a turma, no sentido de explicitar a importância de os textos incluírem personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema e título. Deste modo, reforcei a necessidade de os grupos corrigirem e alterarem os textos tendo em consideração os aspetos referidos. Conversámos também sobre a importância de nos *feedbacks* escritos englobarem pelo menos um aspeto positivo e outro a melhorar no texto. No seguimento desta última temática abordada com a turma, surgiu a possibilidade de os colegas poderem ficar tristes ou desiludidos com a indicação do aspeto a melhorar no seu texto. Assim sendo, reforcei a ideia de esta situação não ter como intuito julgar ou penalizar o trabalho dos colegas, mas sim de os ajudar a encontrar algo que possam melhorar e, assim, ajudá-los a aprender mais e melhor.

➤ Texto do grupo A

O grupo A englobou no seu texto personagens, o assunto/tema e a descrição de algumas características das personagens, como *E a R é mointo sipatica e é entelechente.*, atribuíram um título ao texto e considero que também indicam o sítio/espço, pois o próprio título tem essa referência, tal como se pode ler na respetiva transcrição: *A sala com os alunos.*

Nesta produção escrita não existem referências temporais e contém dez incoerências ortográficas.

O texto é composto por seis frases sem relação direta entre si, como por exemplo:

A M anda na Caf com a R.

E a R é mointo, sipatica e é entelechente.

- Autoavaliação (grupo A):

O grupo A registou na tabela que o seu texto englobava personagens, sítio/espço, assunto/tema e título.

Referem ainda a ausência de tempo, a existência de um erro ortográfico e uma palavra que substituiriam.

- Coavaliação (grupo B):

O grupo B ao preencher as tabelas referiu que o texto tinha personagens, sítio/ espaço, assunto/tema e título.

Este grupo refere a ausência de tempo ao longo do texto do grupo A.

Quanto aos erros ortográficos, pontuação, palavras ou ideias que possam faltar não identificam nada na tabela para esse efeito. Contudo, no texto do grupo A identificaram duas palavras como sendo impercetíveis.

O *feedback* escrito pelo grupo B não apresenta erros ortográficos, mencionam existir um melhoramento na produção escrita analisada e não indicam nenhum aspeto que possam ou devam melhorar quando reescreverem o texto ou em produções futuras.

- Comentários:

A produção escrita realizada pelo grupo A é muito próxima da sua realidade, das suas experiências diárias e das pessoas que as envolvem. Verifica-se alguma dificuldade em distanciarem-se do que escrevem e criarem algo. É interessante verificar que o grupo A preencheu corretamente a tabela de autoavaliação indicando apenas a ausência de tempo e ainda referem uma palavra que deveria ser substituída. Na coavaliação também o grupo B, embora continue sem recorrer ao espaço *Palavras que substituíamos* para enumerar as palavras impercetíveis, preencheram corretamente a existência ou não de personagens, sítio/espaço, tempo, assunto/tema e título.

O texto final encontra-se sem a alteração das palavras com erros ortográficos, uma vez que estes não são mencionados pelo grupo B, será compreensível a falta de despertar para a necessidade de alterar essas palavras. O grupo B apenas identificou palavras impercetíveis, pelo que o grupo A poderá ter tentado alterar a ortografia, no entanto não é possível ter a certeza desta situação.

Nesta produção escrita do texto final, o grupo A teve em consideração as informações das tabelas de coavaliação preenchidas pelo grupo B e tentaram acrescentar o tempo em que tudo decorre. No entanto, realizaram alguma confusão entre o tempo e o espaço e escreveram *O tempo é na sala*. Considero importante o facto de o grupo ter dado relevância às informações existentes nas tabelas de coavaliação e ter, pelo menos, a intencionalidade de melhorar o texto.

De um modo geral, o trabalho desempenhado pelo grupo A fluiu de forma mais autónoma do que quando realizaram o texto da tarefa anterior. Isto é, o grupo demonstrou através do seu diálogo e linguagem não-verbal uma maior segurança e poder de decisão, isto porque não tiveram necessidade de recorrer tantas vezes a interferências dos adultos (interferências estas que foram sempre retribuídas com a responsabilização dos membros do grupo para as decisões necessárias, assim o adulto assume o papel de mediador). Talvez esta facilidade na produção escrita esteja relacionada com o facto de não terem restrições ou indicações a cumprir, para além das estabelecidas em grande grupo (personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema e título).

➤ Texto do grupo B

Os alunos do grupo B integraram no seu texto personagens, sítio/espço, assunto/tema e título.

Não englobaram o tempo da ação.

Quanto às incorreções ortográficas estão presentes seis.

O texto é composto por duas frases separadas pela mudança de linha e iniciaram a primeira palavra da segunda frase com letra maiúscula, no entanto estas não estão separadas com um ponto final. No total de linhas disponíveis, o texto do grupo B ocupa cinco.

Escreveram sobre como são as flores e algumas características como: *As flores são bonitas e gostão de tare do parque.*

- Autoavaliação (grupo B):

O grupo B ao preencher as tabelas de autoavaliação consideraram ter no seu texto personagens, sítio/espço e título.

Ainda nas tabelas, o grupo menciona que não colocaram indicadores de tempo e de assunto/tema.

Relativamente aos erros ortográficos, pontuação, palavras ou ideias que pudessem faltar o grupo considera que o texto está completo.

- Coavaliação (grupo A):

Ao preencherem as tabelas indicaram que o grupo B incluiu no seu texto personagens, sítio/espço, assunto/tema e título. Consideraram faltar tempo no texto e mencionam a falta de três sinais de pontuação.

No texto do grupo B, o grupo A indica três palavras que não conseguem perceber.

Para darem o *feedback*, o grupo copiou as palavras que não perceberam, referiram que o restante texto está *bem* e que *portaram-se bem menos quando aquela palavra estava mal*.

- Comentários:

Aparentemente o grupo B criou um texto cuja temática não se relaciona com as experiências e vivências do dia-a-dia dos alunos.

Surge pela primeira vez, a indicação da necessidade de serem acrescentados sinais de pontuação ao texto. Esta situação advém da análise do texto produzido pelo grupo B e está contemplada na ficha de coavaliação preenchida pelo grupo A.

No *feedback* escrito pelo grupo A, surge um reforço relativamente aos erros ortográficos identificados, penso que esta situação demonstra a importância que o grupo atribui às questões relacionadas com a ortografia.

No texto final o grupo alterou duas palavras que não tinham sido identificadas, contudo a alteração não foi bem-sucedida. Esta situação poderá ter sido por lapso ou porque enquanto copiavam o texto identificaram aqueles erros e tentaram autonomamente melhorá-lo. Das palavras identificadas pelo grupo A alteraram uma, mas também sem sucesso. Por fim, acrescentaram uma marca temporal *As flores são banitas e gostão de tar du parque ão verão*. Esta última alteração revela a determinação em melhorar e completarem o texto em conformidade com as sugestões realizadas pelo grupo A.

Neste texto, o grupo tenta realizar algumas alterações quanto às palavras e, pelo menos aparentemente, dão importância ao que está escrito no *feedback*. Têm também a preocupação de executar as alterações propostas nas tabelas de coavaliação e acrescentaram uma marca temporal. Inicialmente, ponderei a possibilidade de o tempo poder estar subentendido, uma vez que as flores surgem nos jardins durante a primavera. Contudo, estas questões subjetivas nunca foram faladas em grupo, assim sendo, considerei o tempo como uma característica ausente neste texto.

O grupo B teve dificuldades acrescidas para a realização desta tarefa, estes tiveram mais momentos de discórdia e conflitos verbais do que para a tarefa anterior. Poderá ter sido uma situação pontual, ou pelo facto de a tarefa ser de escrita livre e terem um maior número de decisões a tomar, o que aumenta a necessidade de interações, diálogos e cedências de ambos os elementos do grupo. Neste sentido, devo acrescentar que

recorreram muitas vezes ao adulto para mediar as suas dificuldades e conflitos, ambos referem não ter ajuda do respetivo parceiro para decidir, ter ideias e escrever. O aluno G refere também que a aluna R não aceita as suas opiniões.

4.2.3. Terceira tarefa: *A menina gotinha de água*

- Para esta tarefa a ficha onde habitualmente os grupos realizam as suas produções escritas tinha disponível o título e uma parte introdutória do texto que foi lido em turma:

Era uma vez, uma gotinha de Água que vivia no mar sem fim. Juntamente com as suas irmãs formavam o mar.

Um dia, a menina Gotinha de Água estava a dormir, a sonhar... então o sol beijou-a e logo ela subiu no ar. No céu, olhou à sua volta e viu milhões de gotinhas como ela a boiarem no ar.

Vieram os ventos e...

- Após a leitura em grupo foi pedido aos alunos que, em conjunto com o seu parceiro de trabalho, dessem continuidade à história respeitando o que estava escrito na ficha. Antes de iniciar a terceira tarefa, a conversa com a turma incidiu sobre a necessidade e a importância de trabalhar em grupo. Conversámos sobre a necessidade de partilhar e ceder um pouco quanto às nossas ideias, isto para que todos tenham espaço de partilha e participação. O diálogo incidiu sobre o facto de nem todos terem as mesmas ideias, gostos ou opiniões, sendo o mais importante respeitarmos e dar espaço a todos para aprender com as diferentes ideias, opiniões e diferentes formas de ser.
- Introduzi na conversa a forma como os *feedbacks* estavam a ser realizados. Até este momento têm sido escritos em *pos it*, que por sua vez era colocado na folha do texto original, contudo comecei a sentir que o espaço poderia estar a limitar a possibilidade de aumentar os comentários. Deste modo, falámos sobre esta situação e perguntei aos alunos se se importariam de ver a sua folha de trabalho escrita por outros elementos da turma, expliquei que só aconteceria se o permitissem, pois o trabalho de cada grupo deve ser respeitado e preservado. A esta questão não houve qualquer tipo de oposição. Posto isto, os grupos começaram nesta tarefa a escrever os seus *feedbacks* na parte superior da folha do texto original.

➤ Texto do grupo A

Para a realização deste texto foi previamente dado o título, personagens, sítio/espço, o início de um assunto/tema. Ficava a faltar, para além do desenvolvimento e conclusão da história, uma indicação temporal.

No texto realizado pelo grupo A, foi acrescentada uma personagem, *E a gotinha estava conversar com outra a amiga (...)*. No entanto não deram a indicação temporal que faltava.

O texto apresenta onze incoerências ortográficas e a pontuação utilizada são os pontos finais para a separação das sete frases existentes. O texto ocupa sete das linhas disponibilizadas.

O grupo demonstra algum cuidado por ter a estrutura pré-definida para o texto, isto porque, exploram um pouco mais a parte do desenvolvimento (*Derrepete forão para o ceo e a gotinha ficou asustada e tanbai as outras gotinhas...*), e introduzem uma última frase com a função de conclusão: *E termina quando eles já estava no sol com as outras gotinhas (...)*.

- Autoavaliação (grupo A):

O grupo A considera que o seu texto tem personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema e título. Na ficha de autoavaliação indicam que ao relerem a sua produção escrita encontraram um erro ortográfico. Nos restantes campos (pontuação, palavras ou ideias que faltam) não indicaram nada a alterar.

- Coavaliação (grupo B):

O grupo B ao preencher as tabelas de coavaliação assinalou a existência de personagens, sítio/espço e de título. Contudo consideraram não existir assunto/tema, nem tempo.

Ainda na tabela indicaram a existência de três erros ortográficos, que coincide com o número de erros assinalados no texto pelo grupo B.

Quanto à pontuação, palavras ou ideias que pudessem faltar, o grupo B, não faz nenhuma sugestão.

Relativamente ao *feedback*, o grupo escreveu duas frases sem sinais de pontuação a separá-las, apenas recorreram à letra maiúscula da palavra que inicia a segunda frase. Neste comentário referem o melhoramento realizado na produção escrita.

- Comentários:

O texto realizado pelo grupo A tem dimensões equiparadas ao texto anteriormente produzido. É interessante o facto de terem assinalado na tabela de autoavaliação a existência de um erro ortográfico. Revela que o grupo releu o texto original, dedicou atenção e aceitou a existência de algo que não estaria correto. Também poderá significar que dão importância à correção do texto e ao preenchimento das tabelas. No entanto, os alunos consideram ter uma marca temporal no seu texto, o que não acontece. Tudo isto, talvez signifique, que por enquanto o grupo dá mais importância à escrita do que ao conteúdo.

No texto final surgem alterações às palavras assinaladas pelo grupo B no texto original, no entanto as palavras não foram escritas corretamente. Foi a primeira vez que o grupo realizou alterações nas palavras sugeridas, apenas tinha ocorrido no primeiro texto escrito, no qual alteraram uma palavra assinalada como impercetível. Continuam, aparentemente a não dar muita importância às indicações das tabelas, pelo que não realizaram nenhuma alteração face à ausência de tempo e assunto/tema. Este último, foi incorretamente assinalado pelo grupo B, como estando a faltar no texto original. É possível compreender que o grupo A deu efetivamente importância ao que viu visualmente indicado no texto (as palavras sugeridas), desprezando as outras fontes de *feedback* visto que não seguiu as indicações das mesmas.

➤ Texto do grupo B

Conforme já referido, para a realização deste texto foi previamente dado o título, personagens, sítio/espço, o início de um assunto/tema. Ficava a faltar, para além do desenvolvimento e conclusão da história, uma indicação temporal.

Quanto à estrutura do texto o grupo descreve o que a gotinha de água fez e para onde foi, pelo que aparentemente tiveram em consideração a estruturação textual.

O grupo B não incluiu qualquer tipo de marca temporal e apresenta onze incoerências ortográficas.

Quanto à dimensão do texto, utilizaram sete das dezanove linhas disponíveis na ficha. Iniciaram três palavras com letra maiúscula e dois sinais de pontuação, explicitando, dois pontos finais.

- Autoavaliação (grupo B):

Nas tabelas disponíveis para a autoavaliação, o grupo B indicou que o seu texto continha personagens, sítio/espço e título. Assinalaram a ausência de tempo e de assunto/tema. Relativamente aos erros ortográficos, pontuação, palavras ou ideias incompletas referem não faltar nada.

- Coavaliação (grupo A):

O grupo A ao preencher as tabelas para a coavaliação, assinalaram que o texto estaria completo com personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema e título. Ainda na tabela indicam a existência de três erros ortográficos e a necessidade de acrescentar três sinais de pontuação. Quanto a palavras ou ideias incompletas não fazem referência.

No texto o grupo A assinalou uma mesma palavra com duas sinaléticas, erro e como estando impercetível. Sinalizaram ainda mais três palavras como estando impercetíveis e uma com erro ortográfico. Quanto aos sinais de pontuação que indicaram na tabela, não sugerem nada no próprio texto.

No *feedback* escrito, o grupo A escreve as duas palavras que consideram conter erro ortográfico, no entanto estas estavam escritas corretamente e terminam dizendo que *o resto estava bem*.

- Comentários:

Durante o preenchimento das tabelas de autoavaliação, o grupo B preenche com a informação de que o texto não contemplava tempo nem assunto/tema, no entanto esta informação não coincide com a tabela preenchida durante a coavaliação do texto do grupo A, também aqui o parâmetro referente ao assunto/tema também não foi assinalado corretamente. Nas tabelas preenchidas pelo grupo A existem coincidências face à tabela que preencheram sobre o seu próprio texto. Este grupo considera, incorretamente, que o texto tem todos os elementos e assinalam o número de erros encontrados, bem como a necessidade de adicionar sinais de pontuação.

O texto produzido pelo grupo B, aparenta alguma confusão ou distração na utilização dos pontos finais e nas mudanças de parágrafo. Isto porque, existe uma situação em que pelo facto de a linha onde estavam a escrever não ter mais espaço os alunos iniciaram a escrita numa nova linha, contudo, iniciaram a primeira palavra com letra maiúscula. Como é possível analisar em seguida:

E a gotinha de ágoa foi ter com as irmãzinhas

Que estavam do mar.

Também surge a situação oposta, isto é, o grupo utiliza o ponto final e de seguida inicia a palavra com letra minúscula. Deste modo:

Que estavam do mar.

de poes a gotinha de (...).

Refiro-me às situações anteriores como tendo sido uma possível distração, porque em outros textos esta situação não se verificou e o grupo utilizou corretamente o sinal de pontuação em causa, bem como a utilização da letra maiúscula após o sinal de pontuação mencionado.

No texto final, o grupo não utiliza pontuação absolutamente nenhuma e não alteraram nenhum das palavras sugeridas pelos elementos do grupo A. No entanto o grupo acrescenta uma indicação temporal *Que estavam do mar de poes a gotinha de agoa voutou para o mar no verão*. Neste sentido este grupo aparenta estar mais centrado na análise e alteração das indicações das tabelas que preenchem (personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema e título), isto quando analisam os textos do grupo A e quando realizam as alterações do seu próprio texto. Já o grupo A, foca-se mais nos erros e sua alteração. Esta situação é visível até nos comentários que realizam, pois dão sempre indicações ou dicas sobre as palavras que não estão escritas corretamente.

Ainda relativamente ao texto final, é observável a existência de dois tipos de letras distintos. Esta situação faz-me pensar que poderá estar relacionada com mais um momento de discórdia do grupo e confronto, o que por consequência poderá ter influenciado as questões relacionadas com a pontuação e com a correta utilização das letras maiúsculas ou minúsculas.

4.2.4. Quarta tarefa: *Escrita sem limites*

- Na tarefa que se segue os grupos são desafiados a produzir um texto de escrita livre, isto não significa que os alunos não devam manter alguns aspetos importantes a incorporar num texto (personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema, título) e a necessidade de existir uma estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão).

- Com a análise das produções escritas nas tarefas anteriores, refleti sobre a possibilidade de estar a comprometer a capacidade de expansão dos pensamentos e das ideias dos grupos. Ponderei a possibilidade de estar a limitar o trabalho, a capacidade de imaginar e criar dos alunos ao propor a realização de tarefas com indutores de escrita. Neste sentido, gostaria de observar novamente o comportamento dos alunos e a produção escrita no caso de não terem limitações, diretrizes ou indutores.
- Assim, surgiu uma conversa com os alunos sobre as questões anteriormente referidas e ainda sobre a importância de decidirem previamente com o par o que cada um gostaria de ver escrito no seu texto, havendo necessariamente cedências em algumas coisas. Como tem sido um aspeto um pouco desprezado pelos alunos, decidi incluir no diálogo a função e quando devem ser utilizados cada sinal de pontuação. Neste momento da conversa, decidi focar alguma atenção aos sinais que são utilizados para indicar a existência de discurso entre as personagens.

➤ Texto do grupo A

O texto do grupo A tem personagens e título. Na produção não se encontra nenhuma referência ao sítio/espço, quanto ao assunto/tema e tempo considero-os uma situação confusa e difícil de discernir. Isto porque, o texto apresenta-se na forma de várias frases sem ligação entre si. Cada uma das frases refere uma característica de uma personagem, neste sentido, sinto dificuldade em encontrar um assunto/tema pois não existem relações entre as personagens ou entre as suas características. Assim é possível observar:

O T A é goloço, entelechente.

A R é entelechete.

A I D joga á bola com o T A.

De acordo com o que mencionei, irei considerar ausente o assunto/tema do texto.

Quanto ao tempo, o grupo escreveu *O tempo estava sol e um bocado de frio...* considero que esta frase indica alguma confusão ou dúvida quanto ao que é o tempo no qual decorre uma ação. Neste caso, fazem referência ao tempo atmosférico, o que não corresponde ao esperado. Neste sentido irei considerar que o grupo não integrou nenhuma indicação relativa ao tempo da ação.

O texto do grupo A possui cinco incoerências ortográficas. É composto por dez linhas, dez frases separadas por pontos finais, mas que não têm ligação entre si, por exemplo:

O T A é goloço, entelechete.

A R é entelechete.

A I D joga á bola com o T A.

A M brinca sempre comigo.

(...)

Este grupo realizou a primeira tentativa de discurso direto escrevendo o seguinte:

E a fala da I foi:

- Eu gosto de jogar á bola.

- Autoavaliação (grupo A):

Na tabela para a autoavaliação o grupo indica ter introduzido no texto personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema e título. Ainda nas tabelas referem não terem detetado erros ortográficos, palavras ou ideias que estejam a faltar.

- Coavaliação (grupo B):

O grupo B, nas tabelas, indica a existência de personagens, sítio/espço, tempo e título. Consideram que o texto produzido pelo grupo A não tem assunto/tema.

Indicam também a existência de dois erros ortográficos, quer na tabela como no texto escrito. Quanto a ideias ou palavras que faltem não fazem menção de qualquer necessidade de alterar o texto.

No *feedback* escrito os alunos referem que o texto está melhor e que ainda serão capazes de melhorar mais:

Vocês estão muito melhorar o Vocô texto mas Vocês do outro texto axo que Vocês Vão melhorar.

- Comentários:

O texto realizado nesta tarefa pelo grupo A tem dimensões um pouco superiores aos anteriores, existindo uma diminuição do número de incoerências ortográficas.

O grupo aparenta ter realizado alguma confusão sobre o tempo da ação, pelo que, embora incluam no seu texto a palavra *tenpo* e o descrevam, *estáva sol e um bocado de frio*, não corresponde ao pretendido. De um modo geral, este texto está bastante incompleto no que diz respeito às características que deveria englobar (personagens, sítio, espço, tempo, assunto/tema, título), isto porque, apenas apresentam no seu trabalho título e personagens.

Verifiquei que não é a primeira produção com estas particularidades, pelo que fiquei preocupada falta com a proximidade criada entre os alunos e as aquisições ou apropriações das temáticas abordadas ao longo dos diferentes ciclos. Estávamos no fim do quarto ciclo e as produções escritas por este grupo mantinham uma estrutura semelhante à inicial.

Surgiu neste texto a primeira tentativa de introduzir a fala de uma personagem, da seguinte maneira:

E a fala da I foi:

- Eu gosto de jogar á bola.

Este grupo inova também, ao tentar criar um momento final para o seu texto através da última frase na qual escrevem: *E termina quando o jogo acaba com a I e o T A*. Aparentam ter tido a intencionalidade de criar um texto com a estrutura falada em momento de grande grupo – introdução, desenvolvimento e conclusão.

Aparentemente, o grupo teve em consideração o diálogo que foi proporcionado antes da tarefa sobre a possibilidade de existirem conversas entre as personagens, a estruturação em três momentos da escrita e ainda sobre a pontuação. Sendo que esta última foi tida em consideração pelo grupo, pois utilizaram pontos finais, reticências e os indicadores de discurso.

É interessante verificar a proximidade que os autores têm com o que escrevem, ou talvez a dificuldade em criar distância do que escrevem, inventar personagens e temáticas, que neste texto é visível através da frase: *A M brinca senpre comigo*.

O *feedback* escrito pelos alunos do grupo B está pouco estruturado, não respeitaram a escrita das palavras com letra maiúscula ou minúscula, repetem várias vezes a palavra *vocês*: *Vocês estão muito melhorar o Você texto mas Vocês do outro texto axo que Vocês Vão melhorar*.

Quanto ao texto final, verifica-se que realizaram uma excelente otimização das palavras, quer identificadas pelo grupo B, quer não identificadas e que estavam incorretamente escritas. Contudo, surge a substituição da palavra *acaba* por *acabo* na frase seguinte: *E termina quando o jogo acabo com I e o T A*. Esta alteração poderá não ter sido intencional e surgir em consequência de um lapso na transcrição do texto ou talvez quisessem utilizar a palavra *acabou*.

Aparentemente o grupo teve bastante atenção e dedicou-se a questões como a estrutura do texto, a alteração de erros ortográficos, os sinais de pontuação, criação de discurso direto, no entanto conseguiram englobar apenas duas das cinco características pretendidas (personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema e o título).

➤ Texto do grupo B

O texto produzido pelo grupo B é composto por título, várias personagens, várias marcas temporais, o assunto/tema está subjacente às características e atividades das personagens. por exemplo:

E o B Brinca com o G do outono

(...)

E o B corre muito do verão.

Não possuem sítio/espço.

O texto apresenta dezanove incoerências ortográficas. Relativamente à pontuação surgem, neste grupo, pela primeira vez as reticências, no entanto apresentam muitas frases sem qualquer tipo de pontuação e fazem parágrafo iniciando a frase seguinte com letra maiúscula, por exemplo, o texto inicia da seguinte forma:

A I é Brincalhona e a c D é esperta

E a M é amiga e a A é bunita...

A produção escrita ocupa onze linhas.

Das onze frases escritas apenas duas (incluindo o título) não iniciam por *E*.

- Autoavaliação (grupo B):

Nas tabelas para a autoavaliação, o grupo indica ter incluído no texto personagens, tempo e título. Assinalam não ter sítio/espço, nem assunto/tema. Quanto a erros, pontuação, palavras ou ideias que possam faltar referem não existir nada a alterar no texto.

- Coavaliação (grupo A):

Nas tabelas de coavaliação, o grupo assinalou que o texto tinha personagens, sítio/espço, assunto/tema e título. Referem que não existem marcas temporais.

Ainda nas tabelas, referem a existência das três palavras escritas de forma incorreta e dizem não existir pontuação, ideias ou palavras a faltar.

No texto, o grupo A, assinalou três palavras como erros ortográficos.

Quanto ao *feedback*, o grupo explica e refere os erros ortográficos: *para a próxima escrevam com letra grande Catarina*. E reforçam com a expressão *mas o resto estava bem*.

- Comentários:

A produção escrita ocupa onze linhas, sendo maior do que os textos produzidos anteriormente. É um conjunto de frases que aparentemente não apresentam ligação entre si e que assentam na realidade das relações vividas entre os membros da turma da qual os autores do texto fazem parte. Como por exemplo:

E a I gosta de jogar a bola com o T

E o D esta sempre a fazer piadas

E o B corre muito do verão.

Das onze frases escritas apenas duas (incluindo o título) não iniciam por *E*.

Existe uma grande proximidade dos autores com o que estão a escrever, isto porque, os autores escreveram várias frases sem relação direta e que assentavam na realidade das relações vivenciadas entre os membros da sua turma. As personagens apresentadas são os seus colegas, considero que as observações anteriormente descritas possam refletir a dificuldade dos alunos em distanciarem-se do que escrevem, da sua própria realidade e das experiências vividas. Demonstrando assim dificuldade em criar, inventar, imaginar algo sobre o qual possam escrever.

Surge pela primeira vez a utilização do sinal de pontuação reticências, surge uma intensificação de marcas temporais o que me remete para a importância dos diálogos realizados com a turma antes da execução de cada tarefa e a repetição dos temas. Isto porque, no início desta tarefa a conversa que surgiu com a turma foi precisamente sobre o que deve existir nos textos, a sua estrutura e a importância da pontuação.

Aparentemente e de acordo com as indicações da autoavaliação, realizada na tabela, o grupo parece compreender o que é cada característica de um texto e por isso identificaram a sua existência ou não com alguma consciência.

Ao longo do texto as marcas temporais são bastante evidentes, pelo que, ao analisar a coavaliação considero que para o grupo A referir que não estão presentes no texto poderão ter acontecido duas situações, ou não compreenderam ao que corresponde cada

característica (personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema e título) ou enganaram-se ao colocar a cruz.

Quanto ao texto final, verifica-se a alteração de uma das palavras assinalada pelo grupo A. O grupo decidiu alterar um ponto final, eliminaram-no pois a palavra que se seguia estava com letra minúscula e teria sido assinalada como erro ortográfico pelo grupo A. Pode-se ler o excerto:

E a torma e toda esperta. e todos são boms colegas.(primeira produção escrita).

E a torma e toda esperta e todos são boms colegas. (segunda produção escrita).

Não realizaram a alteração proposta em tabela pelo grupo A, que corresponderia à ausência de marcas temporais.

4.2.5. Quinta tarefa: *O que diz a imagem?*

- Para a realização desta tarefa os alunos tiveram como indutor a sequência de imagens disponível na figura 1. As imagens foram projetadas e através da observação das mesmas os grupos deveriam construir um texto no qual realizassem a descrição do que observavam, tendo em conta as questões abordadas na conversa que se descreve a seguir (personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema, título, introdução, desenvolvimento, conclusão, palavras e ideias que pudessem ficar por referir).

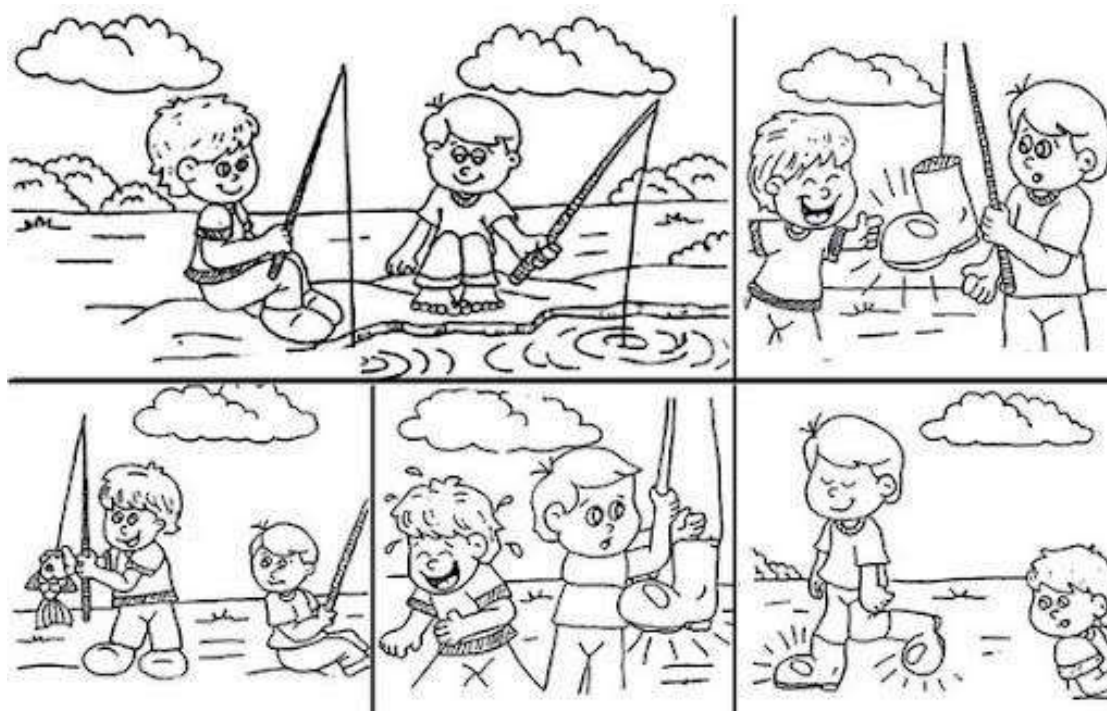


Figura 1 - Indutor de escrita utilizado na tarefa 5

- Iniciei novamente uma conversa com os alunos sobre a importância dos seus textos incluírem introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim, em grande grupo ficou acordado que os alunos deveriam tentar construir textos com a estrutura debatida e supramencionada, neste sentido achámos que faria sentido que nas autoavaliações e coavaliação os pares verificassem a existência ou não das três partes do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão. Para que esta situação tivesse um maior impacto para os alunos, acrescentei os nomes das três partes textuais às tabelas já conhecidas pelos alunos e referidas ao longo deste trabalho. Por considerar que aparentemente existem alunos que relevam mais o *feedback* escrito e outros as tabelas, pedi que ao escreverem o *feedback* mencionassem sempre se o texto é ou não composto por introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Continuava a sentir que os grupos estariam a progredir pouco, face às minhas expectativas relativamente à intervenção. Também sentia alguma insegurança em relação à eficácia das tarefas e a todo o processo inerente à sua realização. Deste modo, receava estar a privar os alunos das explicações e exposições da experiente professora titular. O nível do aproveitamento dos *feedbacks*, o estilo de texto, de frases e incoerências ortográficas pareciam ser as mesmas. Assim sendo, antes da

quinta tarefa ser iniciada, em diálogo com a turma introduzi a questão: *O que é um texto?* Perante esta questão os elementos da turma começaram a manifestar-se e eu fui escrevendo o que verbalizavam no quadro.

- Assim surgiu o seguinte diálogo:

- *São conjuntos de palavras!*

PE: *Então se eu escrever palavras no quadro, querem ver?! (escrevi várias palavras sem ligação à frente umas das outras e recorri a sinais de pontuação) Tenho aqui... apontando para as palavras perguntei: Tenho aqui um texto?*

Em uníssono: *Nãaaaaao!*

- *Tens de fazer frases!*

PE: *Ah está bem, ora vejamos...*

Foram escritas as seguintes frases:

O Manuel tinha uma bola.

Certo dia fez sol.

O sapo está no lago.

A roupa da Joana é vermelha.

PE: *Hum... Mais? Ou já tenho um texto? Leiam para ver o que acham...*

As opiniões dividiram-se, alguns elementos da turma consideravam que sim, que estaríamos perante um texto e outros alunos consideravam que não. Ao questionar os alunos, cuja opinião era que o conjunto de frases anteriores transcritas formavam um texto, sobre o porquê da sua opinião, recebi a seguinte resposta:

Então, são frases!

PE: *E formam um texto?*

Vários alunos ao mesmo tempo: *Nãaaaaao!*

PE: *Porquê?*

Perante esta última questão soou um enorme silêncio na sala de aula. Assim, decidi iniciar a leitura de uma história presente num livro que fazia parte do material da sala. Após esta leitura não surgiram ideias, opiniões nem sugestões, pelo que continuei a ler as histórias que se seguiam no livro. Após a leitura da terceira história alguém disse:

- *Essas frases são muitas e são todas sobre a mesma coisa!*

PE: *Para além de serem sobre o mesmo assunto ou tema a história está dividida em três partes diferentes.*

- No seguimento desta intervenção, voltei a ler a última história para, em grande grupo, tentarmos criar três momentos distintos. Após a identificação do início, meio e do fim da história analisámos o que continha cada uma das partes. Por fim, atribuímos os nomes *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*, através do jogo da forca. O objetivo do jogo era criar maior impacto e interesse, de modo a facilitar o processo de apropriação da nomenclatura supramencionada, o que ocorreu com o sucesso esperado.

Um dos membros do grupo B saiu da turma e foi substituído por outro elemento.

➤ Texto do grupo A:

Na produção realizada pelo grupo A foram incluídos os seguintes pontos: assunto/tema, título, introdução, desenvolvimento e conclusão. É possível verificar referências realizadas às personagens, embora digam *O Menino estava cetado com a Menina a pescarem*, não fazem menção ao sítio/espço e também não possuem marcas temporais. O texto tem um primeiro parágrafo no qual mencionam as personagens e o que estão a fazer. Seguidamente descrevem a sua interpretação das imagens e por fim explicitam quais foram as reações ou como ficaram as personagens, (...) e *a Menina estava espantada*.

O texto apresenta nove incoerências ortográficas e uma dimensão de doze linhas.

Recorreram sempre a pontos finais para separar as frases e de seguida iniciam as palavras com letra maiúscula.

- Autoavaliação (grupo A):

Nas tabelas disponíveis para a autoavaliação os elementos do grupo A consideraram ter personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema, título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Também indicam a existência de um erro ortográfico.

- Coavaliação (grupo B):

O grupo assinalou nas tabelas a existência de personagens, título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Os alunos consideram que o texto não demonstra o sítio/espço da ação, nem tem assunto/tema. Quanto ao tempo não manifestaram a sua opinião.

Ainda nas tabelas assinalam a necessidade de acrescentar ou retirar um sinal de pontuação.

No texto assinalaram uma palavra como estando impercetível.

O *feedback* é positivo no sentido em que o grupo assinala com grande positivismo o facto de só ter encontrado um erro ortográfico, considerando uma melhoria no trabalho dos colegas.

Eu gostei do voco texto porque eu so encontrei um erro.

- Comentários:

Nas tabelas para a coavaliação, o grupo B não indicou existência ou ausência de marcas temporais. Também poderá ter surgido outro lapso no preenchimento das tabelas durante a coavaliação, uma vez que o grupo B indica um sinal de pontuação que deveria de ser acrescentado ou retirado do texto, contudo na produção escrita o que assinalaram foi apenas uma palavra a ser alterada por estar impercetível.

Quanto ao *feedback* escrito pelos elementos do grupo B é visível o recurso excessivo do *eu*, o que me leva a pensar se esta parte do trabalho terá sido realizada de uma forma mais individualizada. A causa desta situação poderá ter origem na dificuldade que os alunos ainda têm em manipular a escrita ou terem dificuldade em se perceberem como membro e representante da opinião de um grupo. Com isto, quero dizer que aparentemente, embora a correção, interpretação e o *feedback* seja uma situação partilhada entre os elementos do grupo o facto de apenas um deles escrever aproxima-o de forma mais pessoal da escrita. Quanto ao grupo A, autores da produção escrita em causa, é de salientar que seguiram a sugestão de correção ortográfica com sucesso, mas foram mais longe pois, embora o grupo B tenha assinalado apenas uma palavra, o grupo A corrigiu a palavra em todas as vezes que surgiu no texto. Esta situação é inédita, pelo que concluo que grupo releu efetivamente o texto e, pela atenção dispensada, verificou a necessidade de corrigir a mesma palavra mas em outros momentos da escrita.

➤ Texto do grupo B:

O texto produzido pelo grupo B contempla a existência de personagens, tempo, assunto/tema, título, introdução, desenvolvimento. Contudo, neste texto não existem referências ao local onde a ação decorre e a parte final do texto transmite uma ideia de continuidade e não de conclusão, isto porque, termina da seguinte forma: *a menina estava a rir a rir muito e o menino calçou as botas e a menina estava a olhar para o menino.*

Assim, é possível concluir que falta dizer algo sobre a menina, o que fez, o que percebeu ou o que sentiu.

O texto apresenta nove incoerências ortográficas e ocuparam dez linhas para a sua escrita. Este texto escrito não apresenta nenhum sinal de pontuação, correspondendo assim a uma só frase e ao título.

- Autoavaliação (grupo B):

O grupo B, ao preencher as tabelas para a autoavaliação indicaram ter incluído no texto personagens, tempo e título. Considerando não ter sítio/espço, assunto/tema, introdução, desenvolvimento, nem conclusão.

Assinalaram também a necessidade de acrescentar um parágrafo, mas não alteraram no texto original.

- Coavaliação (grupo A):

O grupo A considera que os elementos do grupo C possuem no seu texto personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema, título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Ainda nas tabelas, indicaram a existência de catorze erros ortográficos, a necessidade de acrescentar quatro sinais de pontuação e três parágrafos. Não referem nada quanto a ideias ou palavras que possam estar em falta.

No texto, o grupo A assinala efetivamente catorze palavras que deveriam ser alteradas por possuírem erros ortográficos e quatro palavras impercetíveis. A maior parte dos erros assinalados corresponde à repetição ao longo do texto das palavras *menino* e *menina*. Utilizaram, pela primeira vez, a sinalética que indica a necessidade de acrescentarem parágrafos em três momentos do texto.

Quanto ao *feedback* escrito, associam o facto de o texto ser *bonito porque a tua letra é bonita*. Fazem o reforço face aos erros assinalados, explicando que a palavra *menina* deveriam iniciar com letra maiúscula. Referem ainda que o texto tem introdução desenvolvimento e conclusão.

- Comentários:

Aparentemente, o grupo B foi bastante crítico no preenchimento das tabelas de autoavaliação, isto porque, o mais comum é os alunos considerarem o seu texto completo, mas neste caso os alunos fizeram referência a um maior número de aspetos que estavam em falta do que os presentes no texto. Também pode ter acontecido que quem escreveu o

texto não seja a pessoa que tenha feito o preenchimento das tabelas e por isso conseguir distanciar-se mais da produção e ser mais exigente ou rigoroso na avaliação. No entanto, eu só concordo com o grupo com o facto de não terem sítio/espço e não terem contemplado uma conclusão.

É interessante, pois, é a primeira vez que o grupo autor preenche na tabela de autoavaliação a necessidade de acrescentar um parágrafo, embora não alterem no texto original como seria possível. Fazem um parágrafo no texto final, mas este não corresponde a nenhuma das propostas realizadas pelo grupo A. O local no qual inseriram o ponto e procederam ao parágrafo não está correto, pois quebra uma ideia que está a ser transmitida no texto da seguinte maneira:

(...). e a menina estava a rir porque

O menino tinha á pahado uma bota.

e a menina pegam um pexe e o menino (...)

Ainda referente ao texto final é possível verificar que o grupo acrescentou também dois pontos finais. Contudo, a seguir a estes as palavras mantiveram letra minúscula, surge uma palavra em que alteraram a primeira letra para maiúscula, mas não têm nenhum sinal de pontuação prévio. Tal como é possível verificar no excerto do texto final:

O Menino e a menina o menino tenha a pahado uma bota. e a menina estava a rir porque

O menino tinha á pahado uma bota.

E a menina (...).

Penso que esta questão relativa aos sinais de pontuação ainda está muito confusa, pelo menos para este grupo.

O grupo A no *feedback* escrito faz referência ao facto de a palavra *menina* estar incorreta pois deveria iniciar com letra maiúscula, penso que esta situação deve-se à experiência do grupo durante a realização do seu próprio texto. Isto é, o grupo A assumiu no seu texto que ao não atribuírem nomes às personagens e ao referi-las através das palavras *menino* e *menina*, estas deveriam ser consideradas nomes próprios e iniciar com letra maiúscula. Sendo que o grupo B também não designou nomes para as suas personagens, o grupo A considerou que também estes deveriam ter escrito as palavras *menino* e *menina* com letra maiúscula.

No texto final o grupo não inclui a marca de tempo que estava em falta. Também é possível verificar o esquecimento da transcrição de algumas partes do texto e a repetição

de outras. Realizaram a alteração de seis palavras assinaladas pelo grupo A, destas, três correspondem à palavra *menino* e *menina* que substituíram a primeira letra por maiúscula. Esta substituição, não foi realizada em todas as palavras que surgem ao longo do texto. Ao escreverem o texto final, o grupo angariou cinco novos erros ortográficos. Tentaram realizar um parágrafo, mas não foi de acordo com as sugestões do grupo A e não respeitaram o início da frase com letra maiúscula. Toda esta situação poderá estar relacionada com distração ou dificuldades encontradas no trabalho com o novo parceiro. Isto porque, aparentemente, os textos produzidos pelo antigo grupo B não estavam tão confusos.

4.2.6. Sexta tarefa: *Escrita livre II*

- Para esta tarefa não foram utilizados indutores para a escrita, surge assim mais uma atividade na qual os alunos tem total liberdade de trabalho e criação.

Com a realização desta proposta, queria analisar o comportamento e a respetiva produção escrita do grupo B, isto pelo facto de a sua constituição ter sido modificada e nunca se ter deparado com uma proposta desta natureza.

➤ Texto do grupo A:

O texto realizado pelo grupo A contém personagens, sítio/espço, assunto/tema e título. Não fazem nenhuma referência ao tempo no qual decorre a ação. Verifica-se a presença de introdução, desenvolvimento e conclusão.

A produção realizada pelo grupo A apresenta trinta e duas incoerências ortográficas.

O texto do grupo A ocupa as dezanove linhas disponíveis e ainda acrescentaram uma vigésima. Ao longo do texto surgem seis parágrafos devidamente assinalados com ponto final e letra maiúscula, no entanto o início de cada uma das frases recorre ao *E*, com exceção do título.

- Autoavaliação (grupo A):

Nas tabelas para a realização da autoavaliação dos textos, o grupo A indicou ter personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema e título, bem como introdução, desenvolvimento e conclusão. Quanto ao espaço reservado à indicação de erros

ortográficos, palavras ou ideias que pudessem faltar, o grupo indica não ter identificado a necessidade de alterar nada no seu texto original.

- Coavaliação (grupo B):

Ao preencherem as tabelas de coavaliação o grupo indicou a existência de personagens, sítio/espço, assunto/tema e título, bem como introdução, desenvolvimento e conclusão. Quanto ao tempo, assinalaram corretamente a ausência deste. Ainda na tabela indicaram a existência de um erro ortográfico, que também foi assinalado no texto produzido pelo grupo A.

No *feedback* escrito o grupo B elogia o grupo A pelas dimensões conseguidas nesta produção escrita e por possuir introdução, desenvolvimento e conclusão. Quanto aos aspetos a melhorar o grupo B indica a necessidade de diminuir as palavras escritas incorretamente.

- Comentários:

É com satisfação que olho e analiso este texto pois verifico que o grupo não se inibiu de escrever, sendo este o maior texto produzido até agora. É visível a integração de quase todos os componentes que tínhamos acordado para um texto, bem como a integração estrutural acordada – introdução, desenvolvimento e conclusão – o recurso à pontuação e a indicação do começo de novas frases de forma correta. Também, e como irei descrever a seguir, o grupo demonstra um grande empenho na melhoria do seu texto relativamente às palavras indicadas pelo grupo B, bem como as palavras nas quais descobriram erros ortográficos durante o processo de reescrita do texto.

No texto final, o grupo corrigiu de forma correta três palavras, incluindo a que foi sugerida pelo grupo B. Tentaram corrigir mais duas palavras, mas sem sucesso. Também a palavra *felor* foi substituída por *flor*, contudo o grupo indica que esta corresponde ao nome de uma das personagens, (...) *e tinha uma amiga que chama-se flor.*, no entanto não utilizaram letra maiúscula.

Sempre que existiram textos de escrita livre os alunos procuraram como suporte de escrita as suas experiências e realidade quotidiana, no entanto este texto vem demonstrar um afastamento entre o que escreveram e os próprios. Isto porque, nesta produção escrita encontramos personagens fictícias e um contexto imaginário, como é possível ler:

Era uma ves um pasari que chamavam-se rosa e tinha uma amiga que chama-se felor.
(...)

E a felor era carnivora porque foram por o caminho das felors carnivoras (...).

➤ Texto do grupo B:

O texto que o grupo B escreveu tem personagens, sítio/espço, assunto/tema e título. Não fazem nenhuma referência ao tempo no qual decorre a ação. A construção do texto contempla a existência de introdução, desenvolvimento e conclusão.

O texto tem dezanove incoerências ortográficas.

Esta produção escrita ocupa doze linhas e está organizado em quatro parágrafos, dos quais dois correspondem a discurso indireto e os restantes que fazem parte de um diálogo. Tal como é possível verificar na transcrição:

(...) e depois encontraram esse barulho que era um a migo deles

- porque fizeste isso?

- eu quria fazer uma partida

Dpois o gato (...).

Utilizam pontuação como pontos finais, de interrogação e travessões para as falas. No entanto, estas não são iniciadas com letra maiúscula e de um modo geral faltam três sinais de pontuação.

• Autoavaliação (grupo B):

Nas tabelas que os alunos preencheram durante a coavaliação, indicaram que o seu texto teria personagens, sítio/espço, assunto/tema e título, bem como introdução, desenvolvimento e conclusão. Relativamente às marcas temporais indicam que não as incluíram na produção escrita. Quanto ao espaço reservado à indicação de erros ortográficos, palavras ou ideias que pudessem faltar, o grupo indica que não identificou a necessidade de alterar nada no seu texto original.

• Coavaliação (grupo A):

Ao preencherem as tabelas de coavaliação, o grupo A, indica que o texto tem personagens, sítio/espço, assunto/tema, título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Fazem ainda a indicação de que não existe nenhuma marca temporal. Ainda ao nível das tabelas, preencheram com a indicação de que o texto dos colegas necessitaria de três sinais de

pontuação. Contudo esta situação não está contemplada através de sinalética no texto. Neste apenas sinalizaram três palavras como estando impercetíveis.

Relativamente ao *feedback* escrito, mencionam a existência de alguns erros ortográficos. Este é composto pelo reforço positivo que está subjacente ao facto de considerarem a caligrafia bonita, (...) *gostamos da tua letra porque muito bonita* (...). Seguidamente, sugerem o melhoramento de *algumas coisas* que não conseguiram perceber. Ainda no *feedback* reforçam o facto de o texto estar composto por introdução, desenvolvimento e conclusão.

- Comentários:

Neste texto de escrita livre, verifico que o grupo conseguiu afastar-se da sua realidade e conseguiram criar personagens e uma vivência para as mesmas. A indicação das personagens surge do seguinte modo: *Era uma vez um ursinho que tinha um amigo chamado – gato* (...).

Ao observar as tabelas de autoavaliação e a coavaliação fiquei positivamente surpreendida pelo facto de estarem de acordo com a realidade da produção escrita. Neste sentido fico, a ponderar a possibilidade de os alunos começarem a apropriar-se do real significado da nomenclatura utilizada (personagens, sítio/espço, tempo, assunto/tema, título, introdução, desenvolvimento e conclusão).

Aparentemente, no texto final, as palavras assinaladas pelo grupo A estão mais percetíveis, as letras estão maiores comparativamente com o texto original. Durante a transcrição do texto os alunos ter-se-ão esquecido de copiar um travessão responsável por uma das falas do discurso direto.

Quando os alunos escreveram o texto inicial, pediram-me que o lesse, verifiquei que o texto apresentava falavas de personagens, mas sem qualquer tipo de pontuação ou mudança de linha. Posto isto, senti que não poderia ficar indiferente à situação e conversei com o grupo sobre as regras de escrita no discurso direto. Com isto, o grupo realizou alterações à escrita inicial, introduzindo parágrafos e travessões.

4.3. Síntese da análise de dados

4.3.1. Síntese referente à análise de dados do grupo A

De um modo geral o número de incoerências ortográficas diminuiu no decorrer das propostas de trabalho. No entanto, o último texto produzido pelo grupo A apresenta um aumento do número de incoerências, que considero estarem relacionadas com o tamanho do texto. Este não só ocupou todas as linhas disponíveis na ficha, como ainda foi necessário acrescentar uma extra. As dimensões dos textos também aumentaram com o progredir do trabalho realizado pelo grupo.

Nos dois primeiros textos (com e sem indutores de escrita) verifiquei que os alunos escreveram sem ligação ao indutor e no caso do texto de escrita livre as ideias que o integram não fazem sentido entre si. No texto que se seguiu com indutor, portanto o segundo com esta característica, o grupo realizou a sua produção escrita tendo em consideração o indutor em causa. Quanto aos outros dois textos de escrita livre, verifiquei que primeiramente não conseguiram criar um afastamento entre as suas vivências e o que escreveram, estando o texto relacionado com o quotidiano e as experiências dos alunos face à turma, ainda assim não apresentam estruturação ou encadeamento das suas ideias. Já na última tarefa de escrita livre, que corresponde ao último trabalho realizado, o grupo conseguiu afastar-se da sua realidade e criar um texto contemplando uma história fictícia.

Considero esta situação muito interessante e como algo a assinalar, isto porque, escrever sobre as experiências próximas do indivíduo e do seu quotidiano é mais fácil do que escrever sobre aquilo que não lhe é familiar. Neste sentido, considero um sinal de evolução na produção escrita do par. Relativamente à pontuação, excetuando o primeiro texto, o grupo utilizou sempre alguns sinais de pontuação. Mas ao longo do tempo, verifiquei que se foram apropriando da utilidade e diversidade dos mesmos e a aplicação destes foi-se diversificando e complexificando.

Quanto às características essenciais, acordadas inicialmente com os alunos, o grupo progrediu na quantidade utilizada, mas não de forma concisa. Já no final da minha

intervenção, verifiquei que, os alunos não integravam muitas características nos seus textos, mas compreendiam-nas. Isto porque, de um modo geral, indicavam corretamente a sua existência nas tabelas de autoavaliação e de coavaliação.

Relativamente ao texto final e à forma como utilizaram as informações provenientes dos *feedbacks*, verifiquei que sempre deram especial atenção à informação proveniente da sinalética existente no texto. Tentaram sempre melhorar o seu texto tendo em consideração as sugestões apresentadas pelo outro grupo. Sendo que numa fase final já estavam muito proactivos na análise e melhoramento das suas incoerências ortográficas, quer estas tenham sido ou não assinaladas pelo grupo B. Foi sempre este o principal foco do grupo mesmo quando realizavam os *feedbacks* sobre o trabalho dos colegas. Aparentemente, na fase final começaram a demonstrar mais tentativas para acrescentar o que era referido nas tabelas, contudo, tiveram especial dificuldade com as características assunto/tema, sitio/espço, e tempo, estando estas organizadas por ordem crescente de dificuldade. Já no final desta intervenção o grupo, embora não integrasse pelo menos uma das características supramencionadas no seu texto, apresentava um preenchimento correto das tabelas de autoavaliação e coavaliação. Isto permite-me dizer que embora não utilizassem muitas características para as suas produções escritas, já apresentavam alguma apropriação do significado de cada uma delas.

De um modo geral, este grupo apropriou-se e deu maior importância às questões relacionadas com ortografia, isto verificou-se no contexto da realização das suas produções escritas, bem como no momento de coavaliação e respetivos *feedbacks*. Recorriam ao *feedback* escrito para explicar alguns erros assinalados, à sinalética e, num momento mais tardio do projeto, às tabelas para este efeito.

4.5. Síntese referente à análise de dados do grupo B

No que diz respeito ao número de incoerências ortográficas, verifiquei que este grupo não teve uma evolução linear, uma vez que não existe uma relação entre as dimensões do texto e o número de erros. As dimensões dos textos aumentaram no decorrer do projeto. Aparentemente o grupo B teve mais facilidade em estruturar/criar ligação entre frases/ideias escritas nas tarefas que contemplavam a existência de um indutor de escrita. Nos textos de escrita livre demonstram, com exceção da última produção escrita,

dificuldade em se afastarem das suas experiências quotidianas e alguma dificuldade e confusão na estruturação das ideias.

Quanto à pontuação o grupo oscila. Por vezes utiliza sinais de pontuação e em outras situações o texto não possui nenhuma pontuação. No entanto, considero que não é por não a saberem utilizar, talvez seja por esquecimento ou falta de apropriação da importância e utilidade da pontuação nos textos. Digo isto, porque quando o grupo tem o cuidado de a utilizar recorre às reticências, a pontos de interrogação e não apenas ao usual ponto final.

Relativamente às características essenciais para um texto verifiquei que o grupo é bastante coeso na sua utilização, pelo que, de um modo geral fica-lhe a faltar apenas um elemento dos cinco. Frequentemente o elemento em falta é o tempo e o grupo tem o cuidado de o acrescentar no texto final. Por isto e também pelo facto de os *feedbacks* realizados por este grupo terem uma maior atenção/dedicação às características que os textos têm ou não, refiro que o principal foco de atenção dado pelo grupo, foi precisamente as características essenciais à produção escrita.

Nos textos finais realizados pelo grupo surgem sempre alterações de melhoria, com exceção do primeiro texto realizado e, também têm sempre o cuidado de acrescentar a característica em falta. Dado que este tipo de informação era disponibilizado nas tabelas, considero que o grupo B deu maior importância ao *feedback* realizado através destas. Contudo, não desprezavam totalmente os restantes *feedbacks*, pois em algumas tarefas também alteravam algumas das palavras sugeridas, mas com sérias dificuldades em escrevê-las corretamente.

De um modo geral, este grupo apropriou-se mais facilmente das características que cada texto deveria englobar, quer para o momento de escrita quer para a realização dos *feedbacks*. Isto não quer dizer que não assinalassem incoerências ortográficas, mas efetivamente não era o seu maior foco de atenção.

Com a mudança do elemento do grupo, não verifiquei muitas alterações nas produções escritas. Talvez isto signifique que o membro que permaneceu fosse o líder em ambos os grupos ou que não trabalharam tempo suficiente para observar maiores mudanças nas produções escritas. Isto porque, após a mudança de um elemento do grupo, as tarefas propostas foram apenas duas. Na primeira, os alunos deveriam respeitar um indutor de

escrita, o texto produzido originalmente e o final apresentavam alguma confusão na organização e na exposição das ideias. O último texto realizado era de escrita livre, o texto original está melhor organizado do que o realizado na tarefa anterior, também o texto final demonstra o esforço do grupo por melhorar as letras impercetíveis assinaladas pelo grupo A.

Em suma, ambos os grupos apresentaram evolução no seu trabalho, embora de formas e com focos diferentes.

O grupo B dá maior ênfase ao que acordamos como sendo as características essenciais de um texto, enquanto que o grupo A dá maior importância às questões relacionadas com a ortografia. Esta situação reflete-se na realização e análise dos *feedbacks*, ou seja, o grupo B é mais rigoroso nos dados relativos às características que o texto engloba e o grupo A recorre aos três tipos de *feedbacks* para valorizar e explorar as questões relacionadas com os erros e as palavras impercetíveis.

4.6. Balanço do desempenho dos grupos:

De um modo geral, o trabalho desenvolvido pelo grupo A foi sempre bastante autónomo e fluido. Era visível a cooperação desenvolvida entre os elementos do grupo, através dos seus comportamentos e diálogos durante o tempo dedicado à realização das tarefas. Com a realização das entrevistas realizadas aos elementos do grupo, verifiquei que gostaram de trabalhar em grupo e que de um modo geral o trabalho correu bem. Segundo as alunas este deve-se à relação de amizade que têm, como referem as alunas do grupo A:

PE: *O que sentiste ao trabalhar em grupo?*

Aluna I: *Gostei de estar com a C, ela é simpática e às vezes mete graça e às vezes tenho de escrever palavras que ela não sabe.*

PE: *Então isso quer dizer que tu a ajudas quando é necessário?*

Aluna I: *Sim, ela às vezes não sabe escrever o A e o O grande.*

(...)

PE: *Depois de experimentares trabalhar em grupo... o que gostas mais? Trabalhar em grupo ou sozinha?*

Aluna I: *Eu gosto de trabalhar com a C, porque ela tem ideias e eu assim é mais fácil com as ideias... Trabalhar com outras pessoas não sei como seja porque a*

C está sempre a falar com a outra CD mas eu chamo-a à atenção, são muito conversadoras...

PE: *C, o que é que tu sentiste ao trabalhar com a I?*

Aluna C: *Gostava de trabalhar mais com a I...*

PE: *A sério? Porquê?*

Aluna C: *Porque ela às vezes brinca comigo na rua, é minha melhor amiga!*

O grupo B teve sempre muita dificuldade em trabalhar de forma cooperativa. Era frequente a existência de conflitos e queixas um do outro. Ambos os elementos do grupo, referiam a existência de um sentimento de injustiça pela falta de apoio do colega de trabalho, tal como referem os alunos do grupo B.

PE: *Para ti, o que significou... ou seja o que sentiste ao trabalhar em grupo?*

Aluno G: *Foi giro...*

PE: *Foi? Porquê?*

(encolheu os ombros)

PE: *De tudo o que fizemos o que gostaste mais?*

Aluno G: *Hum... Gostaria de ter trabalhado com outra pessoa, porque quando dizia alguma coisa ela falava com a L ou com a C... Eu depois fazia sozinho!*

PE: *Hum... estou a compreender... Então o trabalho a pares...*

Aluno G: *Trabalhei sozinho!*

(...)

PE: *Achas que aprendeste alguma coisa com o teu par?*

Aluno G: *Aprendi... Fogo já não me lembro muito bem... Ah já me lembro! De termos feito aquilo dos amigos...*

PE: *O texto sobre os amigos e a amizade?*

Aluno G: *Sim, da amizade. De ter trocado com os outros e aquele papel amarelo...*

PE: *Ah... Os comentários no post it?!*

Aluno G: *Sim...*

PE: *Porque achas que a troca de textos foi importante?*

Aluno G: *Para ver se os outros tinham alguma coisa mal...*

PE: *Mas também podia ter sido a professora ou eu a dizer o que estava incorreto... porque achas que foi bom ter sido o colega?*

Aluno G: *Foi bom porque podia escrever no papel amarelo o que podíamos melhorar e assim quando fizéssemos outros... Já não errávamos!*

PE: *Então quer dizer que tu tiravas dúvidas com o G?*

Aluna R: *Às vezes, porque eu e o G estávamos sempre a pensar um título para o texto e ele achava que um título era... e eu também achava bom.*

PE: *Com a troca de textos e ao escreverem as vossas opiniões ao outro grupo, o que sentiste?*

Aluna R: *Foi divertido trocar os textos e escrever o que achávamos! Não gostei... (com um ar pensativo continua) com o G (sorri) eu é que estava sempre a dizer as coisas e a escrever e ele só pensava para a ficha!*

PE: *Então por isso é que me dizias que não gostavas de trabalhar com ele?*

Aluna R: *- Não, porque eu sei que ele tem de pensar e leva muito tempo e não acabamos o trabalho e eu digo coisas e ele não diz!*

PE: *Então e se fosse com outro par... Achas que mudaria alguma coisa?*

Aluna R: *Eu queria que o outro par dissesse muitas coisas...*

Perante a análise das entrevistas colocou-se uma outra situação importante, que é a importância que as relações interpessoais assumem no trabalho cooperativo e a sua influência na coavaliação. De acordo com o trabalho desenvolvido pelos alunos e com o que verbalizam através das entrevistas, é visível que a existência de uma boa relação com o par de trabalho influencia o trabalho realizado.

Foi muito interessante o que a aluna R me disse durante a primeira tarefa que realizou após a troca do outro elemento do grupo: *Assim é mais fácil, ele ajuda e diz coisas!*

Refletindo sobre os diálogos que tive com os alunos, considero que estes compreenderam o propósito do trabalho desenvolvido no decorrer deste projeto. Pelas conversas proporcionadas considero que os alunos compreenderam que ao trabalharem com o colega e ao corrigir os textos do outro grupo adquiriram várias competências referentes à escrita textual.

Capítulo IV – Conclusão

Neste capítulo tentarei dar resposta à questão geradora deste projeto que foi: Será que a coavaliação entre pares contribui para a melhoria da escrita?

A realização deste trabalho contemplou a análise do trabalho desempenhado por alunos a frequentar o segundo ano do primeiro ciclo do Ensino Básico, na área de português. Os alunos estavam organizados em pares de trabalho cooperativo e deste modo escreviam um texto, que poderia ter um indutor ou ser de escrita livre. Após esta produção escrita os alunos tinham duas tabelas para preencherem, de modo a apoiar o processo de autoavaliação do trabalho realizado. Seguidamente, sucedia o momento de coavaliação no qual os grupos trocavam de texto com o outro par de trabalho, este deveria analisar o texto e dar *feedback* aos colegas de três maneiras distintas. Através do preenchimento da ficha de coavaliação, da sinalética aplicada no texto e escrevendo um comentário aos colegas explicitando um aspeto positivo e outro a melhorar em produções escritas futuras. Posteriormente, cada grupo recebia o seu texto e os *feedbacks* realizados durante a coavaliação e analisavam as sugestões de melhoria, ficando ao seu critério englobá-las ou não no texto final.

Uma das primeiras constatações que posso fazer, é que de um modo geral o processo de coavaliação contribuiu para a melhoria das suas produções escritas. É possível verificar através da análise dos dados recolhidos ao longo da intervenção, que os grupos evoluíram ao nível da produção escrita, embora com focos de aprendizagem distintos.

No decorrer das tarefas propostas, ambos os grupos melhoraram a qualidade das produções escritas e, ainda, verifiquei que aumentaram as dimensões das suas produções textuais.

Quanto às incoerências ortográficas verifico que, de um modo geral, os grupos melhoraram, embora de modos diferentes. O grupo A deu sempre especial atenção a esta questão, focou a sua atenção na análise dos erros ortográficos e numa fase final era muito autónomo na correção dos mesmos e consequentemente na melhoria do texto. O grupo B, embora não desprezasse a necessidade de correção das incoerências ortográficas, deu sempre especial atenção às características a englobar no texto. Também neste sentido tinham o cuidado de otimizar o texto final. Para o grupo A, este foi um ponto de difícil

apropriação, sendo que só nos últimos textos é que conseguiu englobar mais características nas produções escritas.

Quanto à pontuação, devo dizer que ambos os grupos conseguiram apropriar-se da sua importância e respetiva função num texto. Embora não tenham progredido de um modo semelhante. Parece-me que um grande desafio, principalmente para o grupo B, terá sido o confronto das ideias entre os alunos e a falta de apropriação do que o outro pensa.

Verifiquei que ambos os grupos conseguiram otimizar a utilização das tabelas, bem como as sugestões no texto e *feedback* escrito.

A coavaliação foi fundamental para a evolução dos grupos no campo da escrita. Neste sentido, foram fulcrais as interações e as reflexões que esta intervenção proporcionou entre os membros do grupo. Estes momentos terão obrigado à clarificação do *que se pensa sobre algo e, também, a alargar o ponto de vista pessoal e a ganhar distância da experiência imediata* (Santos, et al., 2010, p. 85).

Verifiquei que o projeto desenvolvido com os alunos ter-lhes-á exigido vários momentos de reflexão com o par de trabalho ao terem de planear o texto, executá-lo, ao analisarem o texto do outro par, no momento em que têm acesso aos *feedbacks* sobre o seu texto, bem como nas decisões tomadas sobre como escrever o texto final. Este processo, tal como refere Santos, et al. (2010), terá apoiado a sustentação das aprendizagens dos alunos e terá permitido também aos alunos atribuir maior significado às questões exploradas durante esta intervenção.

Para que esta situação acontecesse, no decorrer deste processo, foi fundamental a existência do *feedback* como modo de comunicação intencional para a regulação das aprendizagens (Machado & Pinto, 2014).

Quanto ao *feedback*, devo referir que embora os grupos utilizassem os três formatos de *feedbacks* propostos para a coavaliação, de modo a analisarem e tentarem melhorar os seus textos, os grupos não se identificavam nem valorizavam o mesmo formato. Enquanto que o grupo A valorizava bastante a sinalética disposta no texto e o comentário escrito, o grupo B enfatizava a tabela que integrava as diferentes características que o texto devia englobar. Perante isto, considero que por mais que o professor seja capaz de conhecer os

seus alunos, estes serão sempre bastante diferentes uns dos outros. Assim, será importante não restringir o *feedback* mas diversificar as possibilidades de escolha. Isto porque, para que o *feedback* seja útil para a aprendizagem é necessário que o aluno se aproprie dele. É esta a apropriação que lhe confere o seu potencial para a aprendizagem.

Gostaria ainda de destacar dois aspetos, que considero importantes, um é referente à importância que para os alunos teve o trabalho cooperativo entre pares e o outro é sobre o papel que as relações interpessoais podem ter no trabalho realizado pelo grupo. Relativamente à primeira situação, considero que, tal como refere Niza (2012), é através deste contacto com o outro que os alunos realizam as suas aprendizagens. Isto mesmo é comprovado pela aluna I do grupo A:

PE: *E tu? O que aprendeste ao trabalhar com a C?*

- *Que ela sabe muitas coisas...*

PE: *Como por exemplo?*

- *Às vezes tem ideias e outras concorda comigo!*

PE: *Então achas que conseguem trabalhar bem? As duas?*

- *Sim.*

PE: *Sentiste que foi fácil ou difícil trabalhar a pares?*

- *Fácil... Ela concorda, é muito simpática*

PE: *Quando trabalhas em grupo, sentes que é melhor ou preferias trabalhar sozinha?*

- *Com ela e sozinha, mas preferia com ela!*

PE: *Porquê? Qual é que achas que é a diferença?*

- *Eu gosto de estar ao lado dela e quando trabalho com ela sinto-me bem!*

Os alunos ter-se-ão sentido seguros para a realização de escolhas e tomadas de decisão sobre o seu trabalho. Este sentimento é importante para a evolução das suas aprendizagens. Como se pode ver no diálogo seguinte:

Entrevista ao aluno G, grupo B:

PE: *Aprendeste mais por ser a pares ou sentes que poderias ter aprendido o mesmo mas sozinha?*

- A pares... Porque... Ah... Por causa que eu p'ra mim gostei mais de trabalhar em grupo porque trabalhar sozinha quando tenho dúvidas não tenho ninguém para dizer.

(...)

PE: Então quer dizer que tu tiravas dúvidas com o G?

- Às vezes, porque eu e o G estávamos sempre a pensar um título para o texto e ele achava que um título era... e eu também achava bom.

A coavaliação entre pares de trabalho cooperativo criou um contexto rico de interação pessoal, que contribuiu para a própria aprendizagem, não só do par, como do indivíduo em si. Tal como referi anteriormente, uma das constatações deste projeto foi que, com o tempo de trabalho as produções foram melhorando em geral, o que permite supor que se esse tempo fosse maior poder-se-iam verificar mais progressos. Contudo, esta ideia só se poderia confirmar se tivesse havido esse tempo, que de facto não existiu. Por conseguinte, considero que este facto é uma limitação do projeto desenvolvido.

Referências bibliográficas

- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Fernandes, D. (2008). *Coleção Educação Hoje - Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Machado, H., & Pinto, J. (julho de 2013). Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens. Setúbal, Portugal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6842/1/Os%20contributos%20da%20coavalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20pares%20e%20regula%C3%A7%C3%A3o%20das%20aprendizagens.pdf>
- Machado, H., & Pinto, J. (2014). Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback na regulação das aprendizagens. CIED - Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Obtido em 2017, de <http://hdl.handle.net/10400.26/6842>
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre a educação*. Lisboa: Tinta da China, Lda.
- Niza, S. (2014). O valor da estrutura de cooperação nas aprendizagens cooperativas. *Movimento da Escola Moderna*, p. 9.
- Oliveira, H. M., & Vilas-Boas, M. A. (2008). O supervisor pedagógico enquanto mediador entre o aluno estagiário e o educador acompanhante: o caso específico do estagiário na educação pré-escolar. (F. d.-U. Lisboa, Ed.) Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/775>
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., . . . Bondoso., T. (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Valadares, J., & Graça, M. (1988). *Avaliando... Para Melhorar a Aprendizagem*. Amadora: Plátano, Edições Técnicas.

Apêndice 1- Diálogo introdutório da intervenção

Para introduzir a primeira tarefa a ser realizada a pares, foi proporcionado um diálogo em grande grupo de modo a que os alunos trocassem ideias sobre o que cada um considerava ser trabalhar em grupo ou a pares. Desta, surgiram ideias como:

R - Trabalhar em grupo é mau porque quando temos um colega que não trabalha... trabalhamos sozinhos!

I - É bom quando temos alguém que ajuda!

G - Fazemos mais rápido e isso é bom!

L - Eu não gosto porque se temos assim alguém que só brinca é chato...

Estas foram algumas das ideias que os alunos partilharam. Também destas surgiram alguns pré-conceitos referentes a alguns alunos, nomeadamente ao G, pelo facto de alguns colegas considerarem que este conversa e brinca mais do que o que trabalha. Neste sentido consideravam injusto fazerem par com ele e estavam a excluí-lo dos grupos. Esta ideia demorou a ser desconstruída, foi necessário trabalhar o sentido de trabalho de grupo. Isto porque, durante grande parte das aulas, era necessário iniciar com uma conversa na qual eram mencionadas as vantagens e a importância de se aprender a trabalhar com os outros. Esta minha iniciativa assentava nos discursos que ouvia entre os pares e ainda no que alguns alunos me verbalizavam individualmente, assim referiam:

Entre pares:

R – Oh G, tu ficas aí a pensar, a pensar, a pensar e não dizes nada!

G – Mas eu estou a pensar...

R – Pois, e eu faço tudo sozinha!

G – Mas ainda não tive ideias...

R – Tu nunca tens!

Este diálogo é apenas um dos muitos que este par tinha, um outro frequente:

G – Tu não queres nada do que eu digo!

R – Então?! Isso não é nada de jeito...

G – Estas a ver?! Depois dizes que não ajudo...

R – E não ajudas... Isso não é nada de jeito.

Em vários momentos a R falava comigo dizendo que não tinha ajuda do parceiro e que fazia tudo sozinha. Tentei falar com o par mas os elementos contradiziam-se, por exemplo:

Eu – R, G, como tem estado a correr a tarefa?

R – Nada bem! Ele não diz nada! Fica a pensar, a pensar e nada!

G – Ei!! Não é nada, eu digo coisas! Ela é que nunca quer o que eu quero...

Eu – Hum... Estou a perceber, têm dificuldade em chegar a um acordo, é isso?

R – Sim e ele só pensa!

G – Isso não é verdade...

Eu – Então, vamos ver um problema de cada vez... Em relação a não terem a mesma opinião, é uma situação normal. Somos todos diferentes, não gostamos das mesmas coisas e temos opiniões e ideias diferentes... Vocês sabem que não devem escrever algo que não seja do agrado dos dois?

R e G – Sim...

R – Mas é difícil... Se fico à espera dele nunca me despacho...

Eu – Já vamos a esse assunto... Acho que devem falar sobre como podem resolver o problema de concordarem ou não com as ideias um do outro... tem sugestões?

R – Ele tem de pensar melhor!

G – Eu penso...

Eu – E se fossem conversando sobre mais do que uma ideia para ver se alguma é suficientemente boa para os dois? Ou porque não misturar as ideias? Ou outra solução de que se lembrem...

R – Hum... se ele tiver ideias talvez possamos juntar...

Eu – O que achas Gabriel?

G – Acho que pode ser...

Eu – R, já ouvi a tua opinião... Achas que o G não tem ideias, porquê? Queres dizer mais alguma coisa?

R – Não, então?! É como se estivesse sempre a trabalhar sozinha...

Eu – G, o que queres dizer sobre isto?

G – Não é verdade! Eu levo tempo, mas penso e depois ela não quer nada! É sempre à maneira dela!

Eu – Bem, como eu já disse, somos todos diferentes, gostamos de brincadeiras e comidas diferentes, temos opiniões diferentes e na escola é a mesma coisa. O que eu quero dizer é que alguns gostam mais de matemática, outros de português, outros de estudo do meio e

há quem não goste da escola. Alguns de nós são mais rápidos nas contas, outros escrevem rápido, há quem dê muitos erros ortográficos e quem escreva quase tudo bem... é normal e temos de respeitar e aceitar. E também alguns de nós conseguem concentrar-se com mais facilidade para ter ideias. Agora, eu acho que o importante é que se respeitem, que exista esforço para fazerem algo que é dos dois... acham que podem tentar?

Ambos concordaram em tentar, mas nem sempre foi fácil e outras conversas surgiram. Em relação ao par constituído pela I e pela C, não existiram situações relativas ao trabalho a pares. Isto é, a I tinha muita atenção e dedicação à C. Digo isto porque em diversos momentos observei os diálogos em que a I questionava: *Estás a perceber como é que se escreve? Queres que te mostre? O que achas que devemos escrever a seguir?*. Ao falar com as alunas diziam sempre que gostavam de trabalhar juntas e que era bom trabalhar a pares.

Apêndice 2 - Entrevistas aos elementos de cada grupo de trabalho

Surgiu a necessidade da alteração de um dos membros do grupo B. Esta situação é a consequência da saída de um dos alunos da turma e que pertencia ao grupo mencionado. Esta situação trouxe algumas expectativas ao nível da observação do comportamento e da cooperação entre os elementos deste par.

Estava prevista a realização de uma entrevista a cada um dos elementos dos dois grupos, esta seria realizada apenas no término das tarefas todas, no entanto e perante a situação descrita anteriormente foi necessário antecipar esta experiência. Deste modo surgiram os seguintes diálogos:

Grupo A e B:

PE: *Ora bem... como já tínhamos falado em outras vezes... quando vocês me perguntam porque também estou a escrever, eu explicava que o que eu faço com vocês em sala de aula é para poder aprender a ser professora. E que isto, significa que também ainda ando na escola...*

- *Sim e que mostras aos teus professores o que escreves, não é?*

PE: *Sim, exatamente. Também por isso gostava de falar um bocadinho com cada um de vocês, sobre o que estão a sentir com todos estes trabalhos a pares, e escrever...*

- *Para mostrares aos teus professores?!*

PE: *Sim, pode ser?*

Em uníssono: *Siiiiim.*

Grupo A, aluna I:

PE: *O que sentiste ao trabalhar em grupo?*

- *Gostei de estar com a C, ela é simpática e às vezes mete graça e às vezes tenho de escrever palavras que ela não sabe.*

PE: *Então isso quer dizer que tu a ajudas quando é necessário?*

- *Sim, ela às vezes não sabe escrever o A e o O grande.*

PE: *Assim, achas que ela aprendeu ao trabalhar contigo?*

- *Como assim?*

PE: *Com a tua ajuda...*

- *Sim, por isso é que nos despachamos mais.*

PE: *E tu? O que aprendeste ao trabalhar com a C?*

- *Que ela sabe muitas coisas...*

PE: *Como por exemplo?*

- *Às vezes tem ideias e outras concorda comigo!*

PE: *Então achas que conseguem trabalhar bem? As duas?*

- *Sim.*

PE: *Sentiste que foi fácil ou difícil trabalhar a pares?*

- *Fácil... Ela concorda, é muito simpática e tem medo de mim (dá uma risada com um ar envergonhada).*

PE: *Porque dizes isso?*

- *Não sei... Às vezes ela faz mal as palavras e tem medo de dizer...*

PE: *terá medo que ralhes ou será vergonha?*

- *Talvez, mas eu não ralho!*

PE: *Se pudesses... Gostavas de mudar de par ou permanecer com a C?*

- *Se pudesse... ficava com ela.*

PE: *E ela faz o que lhe pedes?*

- *Sim, ela faz!*

Então estás quase a ir?

PE: *Sim, estou quase e gostei muito do tempo que estive com todos vocês!*

- *Vez não és só tu a fazer as perguntas (rindo-se)! Tu és muito simpática.*

PE: *Obrigada.*

Grupo A, aluna C:

PE: *C, o que é que tu sentiste ao trabalhar com a I?*

- *Gostava de trabalhar mais com a I...*

PE: *A sério? Porquê?*

- *Porque ela às vezes brinca comigo na rua, é minha melhor amiga!*

PE: *Sempre foram melhores amigas ou só agora que começaram a trabalhar juntas?*

- *Já andava comigo no infantário e lá em baixo dormia ao lado dela.*

PE: *Quando trabalhas em grupo, sentes que é melhor ou preferias trabalhar sozinha?*

- *Com ela e sozinha, mas preferia com ela!*

PE: *Porquê? Qual é que achas que é a diferença?*

- *Eu gosto de estar ao lado dela e quando trabalho com ela sinto-me bem!*

PE: *É interessante isso... mas consegues explicar-me melhor?*

- *Sinto amor por ela...*

PE: *Isso é um sentimento interessante... O que é para ti o amor?*

- *Sinto a paixão dela...*

PE: *Isso quer dizer que achas que ela sente o mesmo sentimento por ti?!*

(Com um ar tímido, abana a cabeça em sinal afirmativo)

O sentes mais ao trabalhar a pares?

- *Quando ela chora eu dou mimosinhos a ela...*

PE: *Mas a I já chorou na sala?*

- *Não, acho que não... Mas quando ela cai e faz dói-dói... Chora.*

PE: *Sentes que aprendes mais ao trabalhar em grupo ou quando trabalhas sozinha?*

- *Sozinha, porque quando eu trabalho com ela sinto paixão!*

PE: *Paixão... É um sentimento muito forte... não é?*

- *E às vezes sonho com ela na minha cama, quando ela está triste... eu faço paixões a ela.*

PE: *O que é dar paixões a alguém?*

- *É dar amor...*

PE: *O que é dar amor a alguém? Consegues explicar?*

- *Sim, é dar mimosinhos.*

PE: *Então tu achas que aprendes mais ao trabalhar sozinha porque começaste a gostar muito da I, é isso?*

- *Sim.*

PE: *Então nesse caso, achas que poderias aprender mais se trocasses de par?*

- *Eu quero ficar com o mesmo par!*

PE: *Mas se não estás a aprender com ela, não seria melhor? O objetivo de trabalhar em grupo é aprendermos uns com os outros...*

- *Não sei...*

PE: *Quando trabalham juntas como faziam?*

- *Trabalhamos bem...*

PE: *O que quer dizer trabalhar bem?*

- *É trabalhar com uma pessoa mas melhor...*

Grupo B, aluno G:

PE: *Para ti, o que significou... ou seja o que sentiste ao trabalhar em grupo?*

- *Foi giro...*

PE: *Foi? Porquê?*

(encolheu os ombros)

PE: *De tudo o que fizemos o que gostaste mais?*

- *Hum... Gostaria de ter trabalhado com outra pessoa, porque quando dizia alguma coisa ela falava com a L ou com a C... Eu depois fazia sozinho!*

PE: *Hum... estou a compreender... Então o trabalho a pares...*

- *Trabalhei sozinho!*

PE: *Mas tinhas dito ao início que tinha sido giro... Porquê?*

- *Oh, porque no primeiro dia a R trabalhou.*

PE: *Achas que aprendeste mais ou melhor por trabalhares com outra pessoa?*

- *Hum... Nem por isso...*

PE: *Porque achas isso?*

- *Porque quando falava com a R e também falava com o Ro, a R dizia mais valia ser com a Inês!*

PE: *Se pudesses escolher e trocar de par... com quem gostarias de trabalhar?*

- *Sem ser na conversa... A I!*

PE: *Porquê?*

- *Porque é como o T, no português ou na matemática, está sempre calado e não fala com os outros, então é como a I.*

PE: *Estou a perceber... Então diz uma coisa... Ainda assim, achas importante trabalhar em grupo?*

- *Sim... Trabalhar sozinho demora-se mais tempo e em grupo não!*

PE: *Diz-me uma coisa, gostavas de voltar a trabalhar com alguém?*

- *Sim...*

PE: *Achas que aprendeste alguma coisa com o teu par?*

- *Aprendi... Fogo já não me lembro muito bem... Ah já me lembro! De termos feito aquilo dos amigos...*

PE: *O texto sobre os amigos e a amizade?*

- *Sim, da amizade. De ter trocado com os outros e aquele papel amarelo...*

PE: *Ah... Os comentários no post it?!*

- *Sim...*

PE: *Porque achas que a troca de textos foi importante?*

- *Para ver se os outros tinham alguma coisa mal...*

PE: *Mas também podia ter sido a professora ou eu a dizer o que estava incorreto... porque achas que foi bom ter sido o colega?*

- Foi bom porque podia escrever no papel amarelo o que podíamos melhorar e assim quando fizéssemos outros... Já não errávamos!

PE: Tens mais alguma coisa que gostasses de dizer e que eu escrevesse aqui, no meu caderno?

- Sim, vou-me embora para o Brasil!

PE: Eu sei, vou ter saudades tuas... Mas vais ver que vai ser divertido, vais ter com o teu pai...

Grupo B, aluna R:

PE: R, o que significou para ti, ou o que sentiste ao trabalhar em grupo?

- Hum... (Algum tempo depois...)

PE: O que achas que correu melhor?

- Aiii... Não me lembro... Gostei de... Trabalhar em conjunto...

PE: Porque gostaste de trabalhar em conjunto?

- É bom trabalhar em conjunto com os amigos... Mais...

PE: Durante todo este tempo que trabalhaste em grupo o que achas que aprendeste?

- Hum... Vou pensar... aprendi que nem todos conseguem aprender o texto bem, aprendi mais a escrever, e... gostei de...

(ao fim de algum tempo...)

PE: Aprendeste mais por ser a pares ou sentes que poderias ter aprendido o mesmo mas sozinha?

- A pares... Porque... Ah... Por causa que eu p'ra mim gostei mais de trabalhar em grupo porque trabalhar sozinha quando tenho dúvidas não tenho ninguém para dizer.

PE: Então quer dizer que tu tiravas dúvidas com o G?

- Às vezes, porque eu e o G estávamos sempre a pensar um título para o texto e ele achava que um título era... e eu também achava bom.

PE: Com a troca de textos e ao escreverem as vossas opiniões ao outro grupo, o que sentiste?

- Foi divertido trocar os textos e escrever o que achávamos! Não gostei... (com um ar pensativo continua) com o G (sorri) eu é que estava sempre a dizer as coisas e a escrever e ele só pensava para a ficha!

PE: Então por isso é que me dizias que não gostavas de trabalhar com ele?

- Não, porque eu sei que ele tem de pensar e leva muito tempo e não acabamos o trabalho e eu digo coisas e ele não diz!

PE: *Então e se fosse com outro par... Achas que mudaria alguma coisa?*

- *Eu queria que o outro par dissesse muitas coisas...*

PE: *Se pudesses escolher, quem escolherias?*

- *A I, porque quando fizemos a ficha, eu e o G ainda estávamos a fazer e a I e a C já tinham terminado!*

PE: *Então diz uma coisa, porquê com a I e não com a C?*

- *Porque ela está sempre a dizer disparates e não conseguimos trabalhar...*

PE: *Mas eu tinha ficado com a ideia de que a I e a C trabalhavam...*

- *Foi mas eu acho que que... Imagina que eu trabalho com a I, a C está a está a falar com a L e a dizer piadas por isso acho que devia trabalhar com a I.*

PE: *Então achas que no outro grupo também existe alguém que trabalha mais?*

- *Não, eu acho é que a I não ri e a C está sempre a fazer piadas.*

PE: *De tudo o que fizemos... O que gostaste mais?*

- *De fazer os textos!*

Na tarefa realizada após a alteração de um dos elementos do grupo B a aluna R, de modo espontâneo, dirigiu-se a mim e disse: *Assim gosto mais de trabalhar em grupo, ele pensa e diz ideias!*

Apêndice 3 – Texto inicial do grupo A, tarefa 1

Amizade
Português

Era o segredo do meu melhor amigo, mas seria difícil guardá-lo, uma vez que Amor é uma coisa que se compartilha, escondida e

que tinha uma esposa que se chamava Afrodite e
ela, malhada magrinha e é a musa do amor,
e adramas ela e palade na sala e conversavam
sobre coisas as duas tinham paixão um com o outro e
se apaixonaram e ela tinha uma esposa e chamava Helena
e ela, malhada magrinha e é a musa do amor,
e adramas ela e palade na sala e conversavam
sobre coisas as duas tinham paixão um com o outro e
se apaixonaram e ela tinha uma esposa e chamava Helena
e ela, malhada magrinha e é a musa do amor,
e adramas ela e palade na sala e conversavam
sobre coisas as duas tinham paixão um com o outro e
se apaixonaram e ela tinha uma esposa e chamava Helena
e ela, malhada magrinha e é a musa do amor,

Apêndice 4 – Texto final do grupo A, tarefa 1

A Amizade

Nome: _____

Data: _____

O segredo

Era o segredo do meu melhor amigo, mas seria difícil guardá-lo, uma vez que

tinha uma filha que se chamava Margarida e
 era muito boa filha e era muito estudiosa
 e adoramos ela porque na sala e com o livro
 sobre o que o aluno tem de fazer em casa
 e é de português e a minha amiga gosta de escrever
 histórias, poemas e a minha amiga chama-se Inês
 e ela quer ser professora de português na escola
 e vai estudar a minha amiga chama-se Helena e vai ser
 uma amiga chamada Tiago e vai ser um
 professor chamado João e vai ser um

Apêndice 5 – Texto inicial do grupo B, tarefa 1

Muito bom Bernata e
sabre
mas esquece de ler
grandes e nomes mas
gostei do teu trabalho
eu e a Catarina
Simão e Tabacê
tabacê gosto.

A Amizade

Português

Era o segredo do meu melhor amigo, mas seria difícil guardá-lo, uma vez
que a Maria tinha um segredo que gostava de beijar
E a Maria tinha uma brincadeira peculiar
A Inês gosta de brincar com a Catarina
O Bruno gosta de brincar com o gostoso
A Lara tem o plano de uma parada da calçada
O Carla gosta de jogar a bola da escola

Apêndice 6 – Texto final do grupo B, tarefa 1

A Amizade

Português

Nome _____

Data: _____

Era o segredo do meu melhor amigo, mas seria difícil guardá-lo, uma vez que

1. Maria tinha um segredo que guardava bem.

2. Maria tinha um segredo bem guardado.

3. João tinha de Maria um segredo.

4. Maria tinha de João um segredo.

5. Maria tinha a a fim de uma forma de guardar.

6. Maria tinha de João um segredo.

Apêndice 7 – Texto inicial do grupo A, tarefa 2

—

Eu gostei de todo isso porque todos fizeram
as coisas todas, todos tem Zentrosos e olivados
tem de melhorar o texto porque encontrei
votos

Texto
Português

Nome: _____
Data: _____

As melhores amigas
tinha uma casa com uma parede que chamavam-se
rosa e tinha uma amiga que chamava-se
flore.
E elas eram muito amigas porque uma
era rosa e branca e a outra era roxa e
amarela.
E elas estavam na casa da rosa e estavam
a fazer um jogo e chamavam-se o jogo da
moleira.
E depois saíram de casa e foram para
para a parede, viram que a rosa estava
cheia por o caminho para casa da rosa
encontraram uma cometa.
E a flore era a cometa porque foram
para o caminho da parede e encontraram
se de flore e cometas e de pois encontri-
ram na porta da casa da rosa.
E ficaram um pouco de brincadeira e com
regueiram dormir.

Apêndice 8 – Texto final do grupo A, tarefa 2

O nosso texto final ficará...

Português

Nomes: _____

Data: 1000000

Seus melhores amigos
Ela tem uma amiga que se chama rosa e tem uma amiga que se chama - se
ela.

Elas não me dão a bota porque uma
é rosa e lerao, e a outra, uma rosa
amarela.

2. Ela estava na casa da Rosa e estava a fazer um jogo e chamava-se o jogo da malaca.

Depois saíram de casa e foram passar
pela cafeteria, receberam que eram, estavam
encaminhando uma criança.

2. a pelas esta Camiseta preta feita em
 por a Camiseta dos glóbs. O Camiseta em
 - de a plástica de pais camareira -
 - para a para a da nota.

8. Gisele com uma festa de pechans, e com
seguiram dormir.

Apêndice 9 – Texto inicial do grupo B, tarefa 2

[illegible]

Apêndice 10 – Texto final do grupo B, tarefa 2

O nosso texto final ficará...

Português

Nome: _____

Data: _____

Por combates
foi um caso, um exemplo que tinha a ver com a
dinâmica - gente e eles estavam a trabalhar com
porque a pessoa queria um burlho e depois
depois fomos a tirar desse burlho e depois encontramos
um burlho que era um amigo deles
— porque fizemos isso?
porque se alguém fez uma pergunta
Depois o jeito e o jeito de falar e depois
porque tinha a vontade de ficar os outros
gostados. E depois a pessoa falou de novo
e eles ficaram amigos.